

**О.В.Вознюк**

# **"ПОРІВНЯЛЬНА ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА"**

**2014**

## **ЛЕКЦІЯ 1. ПОРІВНЯЛЬНА ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА**

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо головних аспектів порівняльної дошкільної педагогіки як науки.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** педагог, педагогічна діяльність, об'єкт, предмет і завдання порівняльної дошкільної педагогіки; методологія наукового дослідження, дошкільна освіта та виховання.

### **ПЛАН**

1. Об'єкт, предмет і завдання порівняльної дошкільної педагогіки.
2. Методологія та методи наукового дослідження в галузі дошкільної педагогіки
3. Зв'язок дошкільної педагогіки з іншими науками
4. Упровадження результатів наукових досліджень у практику дошкільної освіти

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### **ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ**

1. Порівняльна педагогіка та порівняльна дошкільна педагогіка: загальне та відмінне.
2. Методологія та методи наукового дослідження в галузі різних педагогічних галузей – дошкільної педагогіки, педагогіки вищої школи та ін.: спільне та відмінне.

3. Наука як форма суспільної свідомості

4. Проблеми упровадження результатів наукових досліджень у практику дошкільної освіти

### **ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ**

1. Окресліть логічні зв'язки між об'єктом, предметом порівняльної дошкільної педагогіки.
2. Побудуйте ієрархію методів наукового дослідження в галузі дошкільної педагогіки за їх теоретичною та емпіричною значущістю.

3. Обґрунтуйте систему зв'язків дошкільної педагогіки з іншими науками

4. Окресліть шляхи та принципи впровадження результатів наукових досліджень у практику дошкільної освіти

5. Обґрунтуйте історичну необхідність виникнення дошкільної педагогіки як науки.

### **РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА**

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Галус О.М., Шапошнікова Л.М. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - К.: Вища шк., 2006. – 215с.

Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность: Учеб. пособие. - М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. - 177 с.

Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики / Под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.

Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посіб. – К.: Абрис, 1998. – С. 448.

Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Уклад.: І.М. Богданова та ін. – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» / Наук. керівник Кузьменко В.У. – Богдана, 2003.

## 1. ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В умовах розбудови національної системи освіти в Україні та її інтеграції у європейський та світовий простір актуальним є аналіз стану та тенденцій розвитку освіти як в Україні, так і у світі. Лише зіставляючи результати цього аналізу, можна запропонувати напрямки адекватного розв'язання проблем, які виникають, і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку освіти.

Дошкільна педагогіка, як і шкільна педагогіка, педагогіка дорослих, є одним із напрямів вікової педагогіки. Небезпідставно її вважають і самостійною галуззю науково-педагогічних знань, яка вивчає процес виховання і навчання дітей дошкільного віку. Загальними засадами дошкільної педагогіки є її предмет, особливості та організація педагогічного дослідження в галузі дошкільної педагогіки, розвиток теорії та практики дошкільної освіти, характеристика сучасної системи дошкільної освіти.

*Окреслені питання є покликана розв'язувати порівняльна дошкільна педагогіка.*

Порівняльна педагогіка — галузь педагогічної науки. Вивчає й аналізує подібні та відмінні риси й тенденції в галузі виховання й освіти, визначає перспективи їхнього розвитку. Засновником порівняльної педагогіки є французький педагог М. А. Ж. Паризький (1775—1848), який уперше застосував терміни «порівняльна педагогіка» й «порівняльне виховання». Завданням порівняльної педагогіки є вивчення і порівняльний аналіз теорії і практики навчально-виховної роботи в різних країнах, вивчення й узагальнення позитивного досвіду.

**Порівняльна дошкільна педагогіка** - це дисципліна з теорії освіти, яка займається аналізом, порівнянням та оцінюванням освітньої політики, освітніх систем у різних країнах у зв'язку з їх політичним, суспільним, економічним життям. Пошук загального й специфічного в освітніх системах різних народів щодо дошкільного виховання дозволяє знаходити і науково тлумачити освітні традиції, системи, збагачувати національну педагогічну культуру за рахунок міжнародного досвіду.

З часів виділення педагогіки з філософії та її становлення як самостійної науки вона поступово диференціювалася. В минулому система педагогічних наук охоплювала самостійні галузі *загальної педагогіки, дошкільної та шкільної педагогіки, спеціальної педагогіки, історії педагогіки* та інші. Останнім часом розвиваються нові: *андрагогіка* (освіта дорослих), *соціальна педагогіка, педевтологія* (наука про учителя та педагогічну освіту) та ін.

До цього переліку ми відносимо й *порівняльну педагогіку*. Аналогічну до нашої назву вона має у меншості європейських країн (Італії, Нідерландах, Польщі, Швеції). Більш поширеним у світі є інший варіант назви, що відповідає англomовному терміну "Comparative Education" - *освітня компаративістика* (США, Канада, Франція, Великобританія, Іспанія, Німеччина, та ін.).

Курс "Порівняльна дошкільна педагогіка" є складовою у системі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" спеціальності "Початкова педагогіка". **Мета даного курсу** – засвоєння майбутніми фахівцями ключових положень і проблематики порівняльної педагогіки, актуальних напрямків змін у змісті, формах, методах виховання і навчання, шляхів підвищення ефективності освіти у розвинених країнах світу та в Україні; формування власної педагогічної позиції щодо виховного процесу; формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки соціально-педагогічних явищ і ситуацій; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

**Основними завданнями курсу є:**

- формування професійно-педагогічних знань про порівняльну дошкільну педагогіку як самостійну педагогічну дисципліну і її місце у системі педагогічних наук;
- розкриття об'єкта і предмета порівняльної дошкільної педагогіки, специфіки її понятійно-категоріального апарату;
- формування орієнтації в теоретико-методологічних концепціях зарубіжної і вітчизняної педагогічної освіти, з'ясування механізмів пізнання педагогічної дійсності;
- розуміння інформаційно-суспільних змін і основних тенденцій розвитку ланок системи освіти в Україні та світі, різних підходів до організації педагогічного процесу, сучасних поглядів на технології діяльності суб'єктів цього процесу;
- формування умінь аналізувати проблеми підготовки педагога з точки зору порівняльної педагогіки;

- формування навичок роботи з соціально-педагогічним інструментарієм і його застосування для вивчення освітніх проблем на зламі тисячоліть;
- розвиток творчого потенціалу магістрів, їх професійного мислення, комунікативних здібностей.

## 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

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

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

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

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

Виховання є надзвичайно складним процесом, остаточно вирішити проблеми якого практично неможливо, що обумовлює постійну необхідність нових наукових досліджень. Творчий цілеспрямований пошук шляхів удосконалення виховання і навчання дітей дошкільного віку утворює зміст педагогічного дослідження. Ґрунтується воно на вихідних положеннях, які об'єднуються у концепцію дослідження — систему вихідних теоретичних положень, яка є основою дослідницького пошуку. У процесі наукового пошуку прийняті вихідні положення перевіряють, розвивають, коригують, за необхідності — відкидають (зміна або модернізація концепції).

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

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

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

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

На основі теоретичного аналізу і реального стану проблеми на практиці дослідник визначає конкретні завдання.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Порівняльна дошкільна педагогіка спирається на описовий, статистичний, історичний, соціологічний, порівняльний та індуктивно-дедуктивні методи дослідження.*

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

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

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

Методи педагогічного дослідження класифікують за різними критеріями:

— *за метою дослідження: методи теоретичного пошуку, виявлення шляхів удосконалення практики;*

— *за джерелами одержання інформації: методи вивчення теоретичних джерел, аналізу реального педагогічного процесу;*

— *за способами обробки й аналізу даних дослідження: методи якісного аналізу, кількісної обробки матеріалу та ін.*

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

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

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

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

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

До практичних методів педагогічного дослідження належать педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, бесіда, вивчення продуктів діяльності дитини, соціометрія, незалежні характеристики (педагогічний консиліум), тестування, аналіз документів виховного процесу, математична статистика, моделювання та ін.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Педагогічний експеримент використовують з метою:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між певними педагогічними впливами і досягнутими результатами;
- порівняння ефективності двох або кількох варіантів впливів, умов і вибору з них оптимального з огляду на певний критерій (ефективність, затрачений час, засоби та ін.);
- виявлення необхідних умов для реалізації конкретних завдань відомими засобами;
- дослідження особливостей перебігу певного процесу в нових умовах тощо.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Особливо важливо для дослідника створити сприятливу психологічну атмосферу, в якій дитина спілкуватиметься щиро, довірливо. При цьому фіксування інформації має бути непомітним, щоб воно не насторожило дитину, не відволікло її уваги від змісту розмови. Досвідчений педагог уміло маневруватиме під час бесіди, творчо поводитиметься у непередбачуваних ситуаціях.

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

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

Як і під час використання інших методів педагогічного дослідження, перед вивченням продуктів діяльності дитини слід заздалегідь продумати його мету: наприклад, вивчення ставлення дошкільників до дорослих і однолітків, що виявляється в їхніх малюнках, розповідях тощо. Для всіх дітей експериментальної групи створюють однакові умови (однакові матеріали: папір, фарби, олівці; усамітнене місце та певний час для самостійної діяльності). Дослідник має потурбуватися про мотивацію кожної дитини на одержання продуктивного результату, стежити, щоб діти працювали

самостійно. Для нього неприпустиме втручання у процес створення продукту, оскільки це може обмежити свободу самовияву дитини. Критерії оцінювання продукту розробляють відповідно до мети дослідження, наприклад оцінювання вибору кольору, композиції малюнка тощо.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Головною перевагою моделювання є цілісність, синтетичність, різнобічність інформації.

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

#### **Значення передового педагогічного досвіду**

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

Передовий педагогічний досвід найвищого рівня, породжений новою педагогічною ідеєю, називають новаторським. Він може бути дослідницьким (використання експериментального пошуку й отримання оригінальних даних на рівні відкриття) та раціоналізаторським (удосконалення практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей). Наприклад, творчий пошук педагогів-новаторів (В. Сухомлинського, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М.

Щетиніна) забезпечив обґрунтування ними теорії і методики педагогіки співробітництва. Новаторський досвід завідуючих дошкільними закладами Л. Блудової й Н. Дернович узагальнено в авторських програмах “Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання” та “Ладки”. Великою популярністю користується авторська методика Л. Шульги з розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку та програма з фізичного виховання М. Єфименка.

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

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

### **3. ЗВ'ЯЗОК ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ**

*Соціальна роль* порівняльної педагогіки полягає в тому, що отримані нею нові знання виступають як одна з провідних складових теоретичного підґрунтя освітньої політики та широко використовуються фахівцями інших наукових галузей.

Як *теоретична і наукова* дисципліна порівняльна педагогіка науково обґрунтовує проекти та прогнози розвитку вітчизняної теорії і практики навчання і виховання особистості з урахуванням завдань на рівні держави й національної специфіки.

Порівняльна педагогіка має велике практичне значення в періоди інтенсивного реформування освіти, виявляючи способи врахування та специфічного перетворення найважливіших глобальних закономірностей і тенденцій розвитку сучасної освіти в різних країнах. Як навчальна дисципліна порівняльна педагогіка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя: розширенні наукового і загальнокультурного світогляду; зростанні професійної ерудиції та компетентності; зміцненні педагогічних поглядів і переконань; розвитку інтелектуальних умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати факти, події, процеси; глибокому осмисленні актуальних вітчизняних і міжнародних педагогічних проблем. У підготовці фахівців з іноземної філології курс порівняльної педагогіки значно розширює знання про країни, мови яких вивчаються, відкриває додаткові можливості для ознайомлення зі спеціальною літературою, термінологією. Так, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії цей курс викладається англійською, німецькою та французькою мовами, що дає студентам можливість успішно адаптувати та використовувати понятійно-термінологічний апарат, брати участь у міжнародних конференціях, спілкуватися із зарубіжними колегами, складати іспити кандидатського мінімуму з іноземної мови, здійснювати порівняльно-педагогічні дослідження з використанням джерел іноземною мовою.

Щодо визначення поняття «порівняльна педагогіка» є різні підходи. На думку французького компаративіста Х. В. Даеля, «порівняльна педагогіка це міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка пізнає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом у їх порівнянні між принципами подібності й відмінності у двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як цінних і корисних для цієї системи з метою її вдосконалення».

*Порівняльна дошкільна педагогіка* тісно пов'язана з *філософією, психологією, економікою, правом, соціологією* та ін. дисциплінами. Цей зв'язок прослідковується в різних напрямках. *По-перше* – спільність об'єктів (понять, закономірностей, критеріїв, методів) (*психологія, соціологія анатомія та ін.*). *По-друге* – взаємодія, взаємовплив, інтеграція педагогіки та ін. наук (*економіка, право, та ін.*). *По-третє* – порівняльна педагогіка опирається на ідеї інших наук; використовує їх методи та результати дослідження тощо (*філософія, історія, соціологія та ін.*).

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

Співпраця дошкільної педагогіки з іншими науками відбувається у таких формах:

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

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

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

**Сучасна дошкільна педагогіка у своїх пошуках послуговується методологічними положеннями філософії:**

### ***1. Про освіту як соціокультурний феномен.***

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

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

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

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

### ***2. Про гуманістичні пріоритети виховання.***

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

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

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

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

### ***3. Про ціннісний характер педагогічної діяльності.***

Філософія обґрунтовує виховання у світлі аксіологічного (ціннісного) підходу, згідно з яким людина постійно перебуває у пошуку смислів того, що відбувається навколо неї і з нею, а процес виховання заснований на аксіологічній природі педагогічної сфери. Звичайно, педагог не вирішує

головних проблем буття людини, однак у процесі виховання він повсякчас бере участь у їх вирішенні передусім для себе – досягаючи певної мети, а також для дитини – формуючи її ціннісні орієнтації. Під час виховання ціннісні орієнтації вихователя і вихованця взаємодіють, взаємостворюються. Аксиологічний підхід притаманний гуманістичній педагогіці. Як основа нової філософії освіти, методології сучасної педагогіки, аксіологія дає змогу визначити ціннісний зміст гуманістичного виховання.

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

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

Дошкільна педагогіка тісно пов'язана з усіма науками про людину. Особливий інтерес виявляє вона до психологічних наук (дитячої, педагогічної, соціальної психології). Дані дитячої психології дають змогу їй зрозуміти поведінку дитини, особливості розвитку її особистості, інтересів і потреб, допомагають правильно виявити природні нахили й розвинути її здібності. Зосереджуючись на проблемах виховання дитини, дошкільна педагогіка намагається знайти відповіді на питання “як?”, а дитяча психологія – на питання “чому?”. Наприклад, одним зі своїх завдань дошкільна педагогіка вважає виховання соціальної компетентності дитини в її взаємодії з іншими людьми, а дитяча психологія з'ясовує, чому саме цей засіб є найдієвіший (тому що соціальні якості особистості формуються внаслідок включення дорослого у картину розвитку дитини).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4. УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРАКТИКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

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

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

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

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

Упровадження наукових ідей у педагогічну практику охоплює такі етапи:

— початковий (наявність спільних для теорії і практики методичних основ виховання та навчання);

— головний (створення на основі раніше отриманих висновків нормативних, методичних матеріалів, які визначають діяльність педагога: програм, посібників тощо);

— завершальний (розроблення документів, що відображають загальні основи виховання і навчання, їх окремі методичні положення, враховують нормативні вимоги до діяльності педагога).

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

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

Нововведення є цілеспрямованою зміною, яка вносить нові стабільні елементи (новації), що зумовлюють перехід системи з одного стану в інший. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення у педагогічній системі, що поліпшує перебіг і результати навчально-виховного процесу. Нове у педагогіці — це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які ще не поставали або не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які втілюють прогресивне начало, що дає змогу у змінних умовах і ситуаціях ефективно вирішувати завдання

виховання та навчання дітей. Прогресивність нового педагогічного засобу можна оцінити лише за результатами його освоєння. Це не означає, що для з'ясування ефективності новації дошкільний заклад повинен обов'язково сам апробувати її. Процес освоєння нового передбачає вивчення досвіду його використання іншими, прогнозний аналіз, уявне експериментування.

Педагогічна новація має технологічний (пов'язаний зі специфікою її використання) і особистісний аспекти (дає змогу педагогу шляхом реалізації своїх індивідуальних якостей – професійної компетентності, доброзичливості, емоційності тощо – впливати на ефективність її освоєння). Новизна будь-якого засобу є відносною як в особистісному, так і в історичному вимірах: те, що нове для одного педагога, може бути звичним для іншого. Вона завжди є конкретно-історичною: народжуючись у певний час, прогресивно вирішуючи завдання конкретно-історичного етапу, новація може швидко стати нормою, загальноприйнятною в масовій практиці, або застаріти, стати гальмом розвитку. У педагогіці розрізняють абсолютну новизну (принципово невідома новація, відсутність аналогів і прототипів), відносну новизну (часткову, умовну, місцеву), псевдоновизну (прагнення зробити не так краще, як інакше), винахідницькі дрібниці.

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

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

## ЛЕКЦІЯ 2. СТАНОВЛЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо головних особливостей становлення порівняльної дошкільної педагогіки як науки.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** виховна діяльність педагога, ретроспектива розвитку порівняльної дошкільної педагогіки;

### ПЛАН

1. Основні історичні періоди розвитку порівняльної та порівняльної дошкільної педагогіки
2. Історичний обрис становлення порівняльної, зокрема й дошкільної педагогіки
3. Становлення дошкільного виховання в Україні
4. Розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки у другій половині ХХ ст.

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

1. Історичний обрис розвитку дошкільної освіти в різних країнах світу
2. Закономірності становлення та розвитку порівняльної дошкільної педагогіки як науки
3. Проблеми становлення дошкільного виховання в Україні
4. Сучасні актуальні проблеми розвитку дошкільної педагогіки

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Складіть схему історичних періодів розвитку порівняльної та порівняльної дошкільної педагогіки

2. Обґрунтуйте голосні тенденції становлення порівняльної, зокрема й дошкільної педагогіки
3. Які особливості становлення дошкільного виховання в Україні
4. Окресліть рушійні сили розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки у другій половині ХХ ст.

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Галус О.М., Шапошнікова Л.М. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - К.: Вища шк., 2006. – 215с.

Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность: Учеб. пособие. - М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. - 177 с.

Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики / Под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.

Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посіб. – К.: Абрис, 1998. – С. 448.

Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Уклад.: І.М. Богданова та ін. – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» / Наук. керівник Кузьменко В.У. – Богдана, 2003.

Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. № Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с.

Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 911 с.

### 1. ОСНОВНІ ІСТОРИЧНІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Періодизацію розвитку порівняльної педагогіки як галузі наукових знань досліджували зарубіжні й вітчизняні вчені: Дж. Берей, В. Брікман, С. Б. Робінсон, Дж. Шривер і Б. Холмз, Д. Н. Вілсон, Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, Л. П. Пуховська, А. А. Сбруєва, О. С. Цокур, З. Н. Курлянд та ін. Враховуючи погляди цих учених та сучасні тенденції розвитку педагогічної компаративістики, можна виокремити п'ять історичних періодів.

**Перший період** — класичний (за В. Брікманом — передісторичний) — з найдавніших часів до XIX ст. Інтерес до виховання підростаючого покоління в чужоземних країнах виявлявся ще з давніх часів. Наприклад:

- давньогрецький історик Геродот розповідав про виховання у Вавилоні та Єгипті;
- давньогрецький письменник та історик Плутарх, автор праці «Порівняльні життєописи», розповідав про виховання афінських і спартанських дітей;
- давньоримський історик Тацит у нарисі «Германія» відзначав особливості виховання давніх германців;
- давньогрецький філософ Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей фізичного виховання спартанської (спрямованої на розвиток грубої фізичної сили) та афінської (спрямованої на досягнення гармонії всіх сил людини) виховних систем, прихильником яких він був;
- давньогрецький письменник та історик Ксенофонт, автор «Грецької історії» (у 7 книгах), писав про найкращі запозичені засоби виховання молодих аристократів у Персії.

Проте всі ці описи були складовою історичних і філософських праць і саме з цих позицій висвітлювали особливості освіти та виховання.

У 607 р. за наказом японського принца Шокоту було здійснено дипломатичну та академічну місію до сусіднього Китаю з метою вивчення досвіду розвитку освіти. Тож можна вважати, що становленню освітньої системи Японії сприяло вивчення зарубіжного досвіду, зокрема китайського. Значний вплив на розвиток освіти в Японії мали також роботи французьких авторів.

У середні віки дуже активно розвивалася наука у країнах Сходу, зокрема арабських: наприклад, трактати вченого із Тунісу Абд-аль Рахмана Ібн-Кадуна (1332 — 1406) висвітлювали особливості освіти і виховання інших народів. Здебільшого вони мали описовий літературний або філософський характер. У Європі в цей час монополістом в освіті була церква, тому національні особливості не мали істотного значення, а запозичення досвіду мусульманських країн заборонялося. Досвід цих країн проголошувався єретичним, хоча чимало у системі лицарського виховання та обізнаності у галузях математики, медицини, природничих наук було запозичено на Сході під час хрестових походів 1096— 1270 рр. у Сирію, Палестину, Північну Африку. В часи Великих географічних відкриттів (середина XV — середина XVII ст.) відбулося певне поживлення в дослідженнях.

В епоху Відродження (XIV— XVI ст.) та в часи Реформації (XVI ст.) посилюється інтерес до вивчення освітніх систем інших країн, який має інтернаціональний характер. У провідних країнах починають формуватися освітні системи на рівні початкової школи. Виникає потреба у здійсненні зарубіжних поїздок педагогів («педагогічні мандрівки») з метою вивчення та запозичення досвіду. У середині XVII ст. чеський педагог Ян Амос Коменський (1592 — 1670) відвідав Англію, Швецію, Литву, Угорщину, пропагуючи не тільки власну ідею загального навчання, а й удосконалену методику вивчення латинської мови, основи класно-урочної системи навчання тощо. Я. А. Коменський у своїй статті «Шлях світла» та 7-томному трактаті «Загальна порада про виправлення людських справ» розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері.

У слов'яно-греко-латинських школах в Україні, які започаткували українську національну традицію Нового часу, спостерігалось творче поєднання східно-слов'янської та західноєвропейської освітніх традицій. Підтвердженням цього є вивчення грецької мови та православ'я, що були основою освіти Візантії, в поєднанні з вивченням латинської мови і «семи вільних мистецтв», характерних для країн Західної Європи. Проте запозичення зарубіжного досвіду не завжди відбувалося з доброї волі українського народу (єзуїтська освітньо-виховна система, католицизм).

Засновники українських братських шкіл та академій XVI — XVIII ст. були неабиякими знавцями зарубіжного шкільництва, оскільки здобували й удосконалювали свою освіту у відомих західноєвропейських університетах та академіях. Наприклад, відомий учений, поет, громадський та культурний діяч українського Відродження Юрій Котермак, який увійшов в історію під ім'ям Юрій Дрогобич (бл. 1450—1494), здобув середню освіту у Дрогобичі і Львові у кафедральній школі, потім навчався у Краківському та Болонському університетах. У 1478— 1482 рр. Ю. Котермак викладав астрономію і медицину, був ректором Болонського і Краківського університетів. Повертаючись додому, українські просвітителі використовували на освітянській ниві усе найкраще з побаченого за кордоном. Створена у 1632 р. Києво-Могилянська академія стала національною гордістю українського народу. Вона здобула світову славу як один із найбільших освітніх і культурних центрів Європи і впливала на розвиток школи та педагогічної думки не лише в Україні, а й далеко за її межами.



На початку XIX ст. вітчизняні педагоги здійснили педагогічну мандрівку до Бургдорфського інституту імені Й. Г. Пе-сталоцці з метою вивчення педагогічного досвіду. Хоча роботи видатного педагога й було перекладено російською мовою, проте його освітньо-виховна система не знайшла підтримки в офіційній владі.

Підсумком першого періоду стало усвідомлення багатьма вченими потреби у розвитку окремої галузі знань — порівняльної педагогіки.

**Другий період** — період запозичень (за Дж. Береем), або описовий період (за Д. Вілсоном), — тривав упродовж XIX ст. Він характеризується виникненням і розвитком порівняльної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання.

Кінець XVIII — початок XIX ст. — важливий етап в еволюції європейської педагогічної думки, зокрема компаративістики. Вийшовши за межі окремих країн, отримали загальноєвропейський резонанс белл-ланкастерська система, педагогіка Песталоцці; «вільне виховання» Ж.-Ж. Руссо, постулати І. Канта про моральне виховання тощо.

Виникнення порівняльної педагогіки пов'язують з публікацією у 1817 р. французьким ученим М.-А. Жульєном Паризьким (1775 — 1848) «Нарисів та попередніх нотаток до досліджень із порівняльної педагогіки». «Нариси...» випадково було знайдено у 1935 р. в одній з паризьких букіністичних крамничок. У роботі аналізувався шкільний педагогічний досвід Франції і Швейцарії. Автор уперше в цій праці вжив терміни «порівняльна педагогіка», «порівняльне виховання», визначив мету, функції порівняльно-педагогічних досліджень, а також окреслив деякі методи збирання й систематизації певного фактологічного матеріалу в різних країнах. У зарубіжній літературі М.-А. Жульєн Паризький вважається засновником порівняльної педагогіки. Він уперше порушив питання про вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливий напрям наукових досліджень. Значення його досліджень обґрунтовано в докторській дисертації П. Россело «Жульєн Паризький — батько порівняльної педагогіки та попередник Міжнародного бюро освіти».

Під порівняльною педагогікою М.-А. Жульєн Паризький розумів:

- вивчення змісту та способів виховання і навчання;
- створення теорії, яка була б результатом аналітичного зіставлення практики освіти в різних країнах;
- вивчення педагогічного досвіду різних країн з метою створення найраціональнішої системи освіти й виховання в масштабах Європи та світу.

М.-А. Жульєн Паризький вважав за необхідне впорядковувати та аналізувати фактологічний матеріал різних країн, визначати способи його систематизації. Для отримання достовірних даних він уклав детальний питальник, який містив понад 250 питань з різнобічної діяльності школи, і пропонував розіслати його урядам європейських країн для збирання кількісних та фактологічних даних. Питання стосувалися тривалості навчальних занять протягом дня, кількості місяців у навчальному році, порядку проведення іспитів, виявлення та врахування індивідуальних особливостей учнів тощо.

Жульєн Паризький вбачав у порівняльній педагогіці один із найважливіших засобів удосконалення теорії і практики освіти, вироблення загальної для всіх європейських країн педагогічної теорії. Він вважав за необхідне створення міжнародного дослідницького органу для класифікації і порівняння змісту й методів навчання у виховних установах різних країн Європи, а також міжнародного педагогічного журналу.

Праця Паризького про порівняльну педагогіку не набула визнання за його життя. Проте у XIX ст. педагоги звернулися до питання вивчення зарубіжного досвіду шкільництва і спробували застосувати його на практиці. Вивчення такого досвіду відбувалося під час педагогічних мандрівок, які здійснювалися з власної ініціативи вчених, або під час офіційних відряджень за завданням уряду.

**Дослідники порівняльної педагогіки в зарубіжних країнах.** У Франції першим «педагогічним мандрівником» став філософ, професор Сорбонни і член Вищої ради народної освіти В. Кузен (1792—1867). За дорученням уряду він кілька разів виїздив до Пруссії для вивчення системи освіти. Результатом його поїздок були доповіді про пруські навчальні заклади, зміст і методи їхньої діяльності.

У 1865 р. видатний освітянин Ж.-М. Бодуен написав «Доповідь про сучасний стан початкової освіти в Бельгії, Німеччині і Швейцарії».

У 80—90-х роках XIX ст. Е. Дрейфус-Бріссак опублікував 3-томну працю «Нове виховання: порівняльно-педагогічне вивчення».

Серед робіт початку XX ст. слід відзначити книжки В. Фрі-деля: «Підготовка вчителів у зарубіжних країнах» (1903) і «Педагогіка за рубежем» (1910). Друга книжка містить порівняльний опис організації обов'язкового навчання в дев'яти країнах світу. Це одна з перших європейських

робіт, де поряд із розглядом шкіл західних країн — Великої Британії, Німеччини, Італії, США — характеризується організація освіти в Японії та Єгипті.

У Німеччині в XIX ст. найпопулярнішим дослідником зарубіжної педагогічної проблематики був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш (1774-1860). Результатом його закордонних поїздок, розпочатих за завданням шкільної адміністрації, була 3-томна праця «Про сучасний стан суспільної (громадської) освіти в західних державах Німеччини, в Голландії, Франції і Бельгії» (1838). Ф. Тірш першим порушив питання про «європейське виховання» як передумову зближення європейських країн і народів.

У наступні десятиліття серед робіт німецьких педагогів можна назвати книжки Л. Штерна «Початкова і професійна освіта в Німеччині, Англії, Франції та інших країнах» (1868) і А. Баумейстера «Організація вищої освіти в країнах Європи та Північної Америки» (1897).

У Великій Британії у другій половині XIX ст. найвідомішими дослідниками проблем порівняльної педагогіки були М. Арнольд (1822-1888) і М. Седлер (1861-1943).

М. Арнольд у педагогічних працях «Народна освіта у Франції» (1861), «Вища освіта в Німеччині» (1874) зробив спробу визначити і вибудувати у певній ієрархічній системі ті чинники, які визначають розвиток освіти як у самій Великій Британії, так і в інших країнах. На його думку, такими чинниками є історичні традиції і національний характер: саме вони визначають специфіку системи освіти в тій чи тій країні. Вчений звертається до проблем змісту освіти, поступового відходу від класичної програми освіти, її поповнення природничо-науковим і практичним компонентами; висвітлює проблему взаємозв'язку середньої та вищої шкіл.

М. Седлер у праці «Яку практичну цінність може мати ознайомлення із зарубіжними системами освіти» (1900) не лише проаналізував чинники, які впливають на розвиток освіти в різних країнах, а й здійснив порівняльний аналіз англійських граматичних шкіл, французьких ліцеїв та німецьких гімназій з погляду таких соціальних чинників, як економіка, державна система, церква, сім'я. У 1894 р. з ініціативи Седлера в Лондоні було створено спеціальну установу, яка мала збирати інформацію про розвиток англійської і зарубіжної школи; складати каталоги новітніх книжок, статей, педагогічної документації і готувати відповідні аналітичні доповіді.

У США в XIX ст. вагомий внесок у вивчення зарубіжного досвіду розвитку освіти зробили Г. Манн (1796—1859) і Г. Барнард (1811 —1900). Відвідавши сім європейських країн і докладно ознайомившись із їхніми школами, Г. Манн написав низку доповідей, які мали суспільний резонанс і вплинули на прийняття урядових рішень про подальший розвиток шкільної освіти. Як керівник Ради у справах освіти (штат Массачусетс), він став ініціатором введення обов'язкової безоплатної початкової освіти, практичного використання в школах методів Песталоцці.

Ретельно вивчав зарубіжний досвід Г. Барнард, який був першим керівником Федерального бюро освіти США, створеного в 1867 р. Він здійснив чимало «педагогічних подорожей» до європейських країн. У педагогічних колах набула популярності його 2-томна монографія «Системи, установи і статистика народної освіти в різних країнах» (1872), в якій проаналізовано питання шкільної політики та управління освітою.

У 1898/99 навчальному році Дж. Рассел першим у світовій практиці прочитав курс з порівняльної педагогіки («Порівняльний аналіз системи освіти») студентам педагогічного коледжу Колумбійського університету.

За даними професора Д. Вілсона, принц Японії Томомі Івакура у 1871 —1873 рр. здійснив педагогічні мандрівки до Європи та Північної Америки з метою вивчення систем освіти. Супроводжував принца молодий службовець Міністерства освіти Японії Фудзімаро Танака, який після подорожі написав 15-томний звіт про особливості освітніх систем у дев'яти країнах світу, який також містив переклади документів, що регламентують стан і розвиток шкільництва у цих країнах.

У Чилі та Аргентині видатним освітнім діячем, знавцем зарубіжної педагогічної проблематики був Домінго Аугустіно Сармієнто, який проаналізував та описав стан освіти у Франції, Пруссії, Нідерландах, США.

**Українські та російські дослідники закордонної освіти.** В Україні та Росії систематичне вивчення зарубіжних систем освіти започаткував К. Д. Ушинський (1824—1871). У 50-х роках XIX ст. педагог перекладав для вітчизняних журналів матеріали зарубіжної педагогічної преси, а в 60-х — здійснив «педагогічну мандрівку» до Західної Європи. Результатом цієї подорожі стало написання низки робіт, зокрема відомої праці «Про народність у громадському вихованні» (1857), де подано докладні описи систем народної освіти Франції, Великої Британії, Німеччини, Швейцарії, Північної Америки, а також розкрито специфіку організації й діяльності навчальних закладів у кожній із цих країн. К. Д. Ушинський був прихильником запозичення досвіду, формування і розвитку

загальнолюдських цінностей. Водночас він зауважував, що кожен народ має йти своїм шляхом, оскільки спільної системи виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, а й в теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем неможливе. Історію та мораль народу педагог вважав найважливішими джерелами, які визначають особливий характер національного виховання. Він наголошував, що єдиним ідеалом досконалості для християнських народів є християнство і християнська мораль, яка становить основу загальнолюдських моральних цінностей, що мають свої національні вияви у кожного народу. Порівнюючи освітні системи країн Західної Європи з вітчизняною, К. Д. Ушинський рекомендував запроваджувати класну систему викладання замість предметної, методи наочного навчання, систематичне вивчення рідної мови як основного предмета навчання у народній школі, систему підготовки вчителів, систематичну освітню підготовку жінок тощо.

Елементи порівняльного аналізу зарубіжної та вітчизняної школи відображено у працях лікаря, педагога, громадського діяча М. І. Пирогова (1810—1881) «Університетське питання», «Листи з Гейдельберга» (1863). Аналіз зарубіжного досвіду не був самоціллю цих робіт, основну увагу автор приділяв питанню виходу з кризи вітчизняної школи. Саме це мав на меті і Л. М. Толстой (1828 — 1910), виїжджаючи за кордон після першої спроби роботи у Яснополянській школі.

У 60-х роках XIX ст. тільки в одному журналі «Педагогічний збірник» було опубліковано десятки ґрунтовних робіт (Д. М. Семенов «Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії» (1866); М. П. Померанцев «Німецькі та американські школи» (1868); М. Х. Вессель «Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції» (1869) та ін.).

Матеріали про школи та вищі навчальні заклади країн Заходу систематично публікувались у педагогічних журналах «Початкова школа», «Учитель», «Журнал для виховання», «Журнал Міністерства народної освіти», а також у суспільно-політичній періодиці. Тільки за 1894 р. було надруковано 362 книжки і статті, присвячені дослідженню проблем розпитку зарубіжної освіти.

**Третій період** — перші наукові дослідження та створення інституційної бази в галузі порівняльної педагогіки — початок XX ст. і до Другої світової війни. Західні компаративісти Дж. Берей, Д. Н. Вілсон, Х. В. Даел пов'язують його з появою праці М. Седлера «Яку практичну цінність може мати ознайомлення із зарубіжними системами освіти» (1900).

**Створення організацій, які займаються порівняльно-педагогічними дослідженнями.** На думку російських дослідників Б. Л. Вульфсона та З. А. Малькової, перетворення порівняльної педагогіки на самостійну галузь наукового знання почалося в 20-х роках XX ст., що пов'язано з процесами її інституціалізації.

У цей період створюються перші міжнародні й національні наукові та інформаційні організації і установи, головними функціями яких були:

- збирання, систематизація та узагальнення фактів і явищ, що відображали розвиток теорії і практики освіти в різних країнах світу;
- підготовка звітів і доповідей про стан освіти загалом та в окремих регіонах і країнах;
- встановлення зв'язків між різними педагогічними товариствами та організаціями;
- проведення міжнародних педагогічних конгресів, симпозіумів, конференцій;
- організація зарубіжних поїздок педагогів і діячів просвіти;
- видавнича та пропагандистська діяльність, випуск періодичних видань тощо.

У 20-30-х роках XX ст. в різних країнах світу створено низку міжнародних і національних наукових та інформаційних організацій і установ:

- 1919 р. — Міжнародну асоціацію освіти (МАО) у Нью-Йорку;
- 1923 р. — Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету (МІКУ);
- 1925 р. — Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва (МИС) у Парижі і відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання (ЦІВ);
- 1925 р. — Міжнародне бюро просвіти (МБП) у Женеві (з ініціативи відомого швейцарського педагога Е. Клапа-реда). Бюро встановлювало зв'язки між науково-педагогічними установами і відомствами освіти різних країн; організовувало міжнародні педагогічні конференції, закордонні поїздки педагогів і діячів освіти. При МБП, яким упродовж багатьох років керував видатний психолог Ж. Піаже, з 1927 р. видавалися щоквартальник «Педагогічна документація та інформація» і серія «Дослідження та огляди з порівняльної педагогіки», з 1933 р. — «Міжнародний щорічник з питань освіти».

У 1946 р. було створено спеціалізовану установу з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) Організації Об'єднаних Націй (1945), для якої проблеми освіти завжди були пріоритетними. З 1969 р.

Міжнародне бюро просвіти офіційно ввійшло до складу ЮНЕСКО. Під егідою ЮНЕСКО і сьогодні проводять наукові конференції та семінари, присвячені проблемам розвитку порівняльної педагогіки.

З 50-х років ХХ ст. у багатьох країнах функціонують дослідницькі центри порівняльної педагогіки: Інститут міжнародних педагогічних досліджень (ІМПД) у Франкфурті-на-Майні (ФРН); Міжнародний центр педагогічних досліджень (МЦПД) у Севрі (Франція); Інститут порівняльної педагогіки (ІПП) у Зальцбурзі (Австрія); Інститут теорії та історії педагогіки (ІТШ) АПН СРСР (з 1957 р. — сектор сучасної школи і педагогіки за рубежом) та ін.

Крім того, в університетах США, Великої Британії, Німеччини, Японії організовуються кафедри порівняльної педагогіки, виникають національні товариства. Перше таке товариство створене в 1956 р. у США, невдовзі вони з'явилися в багатьох країнах Західної Європи, Японії (1964), Канаді (1967), Кореї (1968), Індії (1979), Китаї (1979).

Найбільшим регіональним об'єднанням стало створене в 1963 р. (після установчої європейської конференції у Лондоні в 1961 р.) Європейське товариство порівняльної педагогіки (ЄТПП).

*Всесвітня рада товариств порівняльної педагогіки* (1970) постійно організовує представницькі міжнародні конгреси (Оттава, 1974; Лондон, 1977; Токіо, 1980; Париж, 1984; Ріо-де-Жанейро, 1987; Монреаль, 1989; Прага, 1992; Сідней, 1996; Кейптаун, 1998; Сеул, 2001). Президент Всесвітньої ради товариств порівняльної педагогіки — професор Торонтського університету Девід Н. Вілсон.

У 60-90-х роках ХХ ст. в Росії та Україні створюються лабораторії порівняльної педагогіки: Лабораторія порівняльної педагогіки Московського державного педагогічного інституту (1966); Львівська громадська лабораторія порівняльної педагогіки; Спеціальна науково-дослідна лабораторія порівняльної педагогіки при Київському інституті педагогіки і психології професійної освіти (КІПППО) та ін.

**Розроблення методологічних і теоретичних проблем порівняльної педагогіки.** З 20-х років ХХ ст. розпочинається розроблення методологічних і теоретичних проблем порівняльної педагогіки вченими-компаративістами провідних країн світу.

США. У 1910 р. вийшла у світ книга А. Флекснера «Університети Америки, Англії і Німеччини», у 1911 р. — праця Ж. Брауна «Підготовка вчителів середніх шкіл у Німеччині і США». До найвідоміших робіт цього періоду належать праці педагога-теоретика І. Кендла — «Дослідження у сфері порівняльної педагогіки» (1933), «Нова ера в освіті — порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959) тощо. З 1925 по 1944 роки він очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет), в якому було опубліковано його праці: «Дослідження у галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У них І. Кендл проаналізував у порівняльному плані стан освіти в шести країнах — США, Великій Британії, Франції, Німеччині, Італії і СРСР, називаючи їх міжнародними педагогічними лабораторіями; зокрема, переконливо показав кореляцію між рівнем економічного розвитку і рівнем грамотності населення тієї або іншої країни. Педагог вважав, що вирішення освітніх проблем залежить від соціально-політичних умов і культурних традицій.

*Велика Британія.* Англійський компаративіст Н. Хенс — автор понад 300 публікацій, у 1929 р. в Лондоні видав у світ монографію «Принципи освітньої політики», де на основі фактологічного матеріалу кількох країн у порівняльному плані проаналізував найважливіші соціально-політичні проблеми розвитку освіти. Найбільш значною працею з компаративістики Н. Хенс вважав «Порівняльну педагогіку: дослідження освітніх чинників і традицій» (1949), в якій виокремив три найважливіші групи чинників, що впливають на розвиток освіти:

- до першого чинника належать — раса, мова, природні умови, економіка;
- до другого — релігія (католицизм, протестантизм тощо);
- до третього — ідеологія (гуманізм, соціалізм, націоналізм).

Особливу увагу Н. Хенс приділяв чинникам раси й національності. Як уродженець України (народився в Одесі, де закінчив гімназію та університет; у 1918—1919 рр. був співробітником Одеського міського відділу освіти), він виявляв інтерес до освіти в нашій країні. У 1930 р. Н. Хенс спільно з іншим емігрантом — філософом і педагогом С. Гессеном — опублікував у Лондоні працю «Освітня політика в Радянській Росії». У 1962 р. в журналі «Огляд порівняльної педагогіки» надрукував статтю «Ушинський — зачинатель порівняльної педагогіки в Росії».

Німеччина. Методологічні проблеми порівняльної педагогіки докладно розроблялися німецьким професором Ф. Шнай-дером, зокрема у монографіях «Рушійні сили педагогіки народів. Вступ у порівняльну педагогіку» (1947), «Концепції в порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959).

**Розвиток порівняльної педагогіки в Росії та Україні (з початку XX ст. до Другої світової війни).** На початку XX ст. в Росії вийшли друком монографічні праці П. Г. Межуєва «Освіта у Франції» (1900), «Школа і суспільство в Америці» (1902), «Сучасна школа в Європі та Америці» (1912), які містили порівняльні характеристики шкільних систем у західних країнах. У цих роботах порушується нова на той час проблема економічної ефективності освіти.

Великий фактичний матеріал містили праці Є. Янжула «Американська школа. Нариси методів американської педагогіки» (1901) та П. Капніста «Історичний нарис розвитку середньої освіти в Німеччині» (1900). Головну увагу в роботі Капніста приділено ролі класицизму в змісті гімназичної освіти. Проте автор вийшов за межі розгляду цієї конкретної теми і у вступному розділі показав важливість вивчення зарубіжної школи і педагогіки для розвитку вітчизняної освіти.

В СРСР в 20-х роках XX ст., коли йшов інтенсивний процес створення принципово нової системи освіти, вивченню зарубіжного педагогічного досвіду приділялася велика увага. Найбільший інтерес викликала американська школа, оскільки на той час вона об'єктивно відігравала роль головної педагогічної лабораторії Заходу. Школі та педагогіці США було також присвячено змістовні роботи Н. Ільїна, Е. Гуро, І. Ф. Сवादковського, Б. Комаровського, М. Бернштейна.

Розвиток компаративістики на початку XX ст. в Україні проходив під впливом педагогічної думки О. Ф. Музиченка, С. А. Ананьїна, Я. Ф. Чепіги та Є. Ф. Русової.

О. Ф. Музиченко (1878 — 1940) звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування на кафедрі педагогіки Єнського університету в 1906 — 1908 рр. під керівництвом професора В. Рейна — відомого представника експериментальної педагогіки, який продовжив дослідження Й. Гербарта щодо дитячих інтересів та етапів навчання. Результатом цієї поїздки стало написання таких робіт: «Монізм і школа» (1908), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою у закордонному відрядженні» (1909), «Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині» (1909), «Сучасні педагогічні течії у Західній Європі та Америці» (1912). У своїх дослідженнях О. Ф. Музиченко глибоко аналізує різні течії західноєвропейської реформаторської педагогіки, виявляючи себе прихильником ідей цільного виховання. Як теоретик методу комплексного вивчення педагог написав низку статей з цього питання, зокрема «Проблема комплексності у Німеччині і у нас» (1924), де показав позитивні та негативні сторони порівняльного аналізу і» школах різних країн.

С. А. Ананьїн (1875 — 1942) у своїх працях активно використовував метод порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій. У дисертації «Інтерес за вченням сучасної психології і педагогіки» (1915), монографії «Трудове виховання, його минуле і сучасність» (1924) та і інших працях він робить спроби систематизувати і класифікувати педагогічні ідеї, підходи зарубіжних і вітчизняних педагогів відповідно до теми дослідження. С. А. Ананьїн одним із перших в Україні (1929) розробив курс лекцій з історії педагогічних течій, який вирізнявся ґрунтовністю та логікою викладу матеріалу.

На початку XX ст. найвагоміший внесок у розвиток української компаративістики зробила С. Ф. Русова (1856— 1940). Її звернення до проблем зарубіжної педагогіки було успішним завдяки чудовому знанню французької, німецької і англійської мов. Провідною метою аналізу зарубіжного педагогічного досвіду був розвиток українського шкільництва. На думку педагога, для розбудови школи потрібно стимулювати творчий розвиток учительства, основою якого має стати ознайомлення з прогресивним зарубіжним педагогічним досвідом та піднесення загальнокультурного рівня педагогів.

С. Ф. Русова приділяла значну увагу розвитку дошкільної та початкової освіти за кордоном. Свідченням цього є її статті «Народна початкова освіта в Бельгії» (1910), «Нова школа» та ґрунтовні праці «Дещо з філософії виховання», «Значення соціальної психології для виховання». Їй належать переклади праць американського філософа і педагога Г. Горна «Філософія освіти», французького педагога П. Дюбуа «Педагогічні завдання» та ін.

У працях «Французькі літні колонії для школярів» (1914), «Республіка молоді в Америці» (1914), «Песталоцці-Фребе-левський будинок у Берліні» (1910) С. Ф. Русова обрала предметом своїх порівняльно-педагогічних досліджень аналіз різних освітньо-виховних установ. Слід зауважити, що величезний порівняльно-педагогічний потенціал творчої спадщини С. Ф. Русової не був використаний у радянські часи, тому потребує подальшого дослідження.

Про інтерес до вивчення зарубіжного досвіду у ті роки свідчить програмна промова першого наркома освіти України Г. Ф. Гринька «Наш шлях на Захід», складена ним після відвідування Німеччини, Чехословаччини та Австрії. У поїздки брав участь також редактор щойно створеного журналу «Шлях освіти» М. Аскерман, який підготував та видав німецькою мовою брошуру «Справа

виховання та освіти в Українській Соціалістичній Республіці». Стаття була схвально сприйнята німецькою педагогічною громадськістю. Журнал підтримував постійні зв'язки із зарубіжними педагогічними організаціями, чому сприяв приїзд німецьких педагогів (Гейне, Ланге, Фішера) та заснування в Берліні товариства «Друзі справи виховання та освіти в Радянській Україні». Наприкінці 1927 р. журнал мав 113 зарубіжних кореспондентів (серед яких був і видатний французький педагог С. Френе), на його сторінках висвітлювалося освітнє життя у 33 країнах світу, було надруковано 458 матеріалів із 22 країн, видано інформаційний бюлетень «L\_a Voie сіe K1erĩŝo» міжнародною мовою есперанто.

У роботі журналу брав активну участь український компаративіст професор А. Г. Готалов-Готліб, автор статті «Системи народної освіти Німеччини, США, Франції та Англії». Ще в 1900 р., перебуваючи в Парижі на Всесвітній виставці, він читав лекції для педагогів із Росії про народну освіту у Великій Британії, Франції, Німеччині, США.

У 40-х — на початку 50-х років ХХ ст. порівняльно-педагогічні дослідження в СРСР набули форми критики педагогіки і шкільної політики капіталістичних країн на тлі гучних ідеологічних кампаній і запеклої боротьби проти «космополітизму» і «низькопоклонства» перед Заходом. Про запозичення будь-яких позитивних аспектів зарубіжного досвіду не могло бути й мови, про що свідчать назви праць: «Школа США на службі імперіалістичної реакції», «Педагогіка Дьюї на службі сучасної американської реакції», «Монтессорі на службі американсько-англійського імперіалізму» тощо.

**Четвертий період** — період активізації розвитку методології науки (за Д. Вілсоном) — друга половина 50-х — 70-ті роки ХХ ст.

*Велика Британія.* Професор Лондонського університету Б. Холмз (1920—1993) у своїх працях «Проблеми в освіті: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981) сформулював та обґрунтував проблемний принцип у порівняльно-педагогічних дослідженнях. На його думку, зіставлення освітніх систем різних країн — і є лише перший етап роботи, який має інформативний характер. Найефективнішим є метод, що передбачає вибір кількох важливих проблем (на основі попереднього вивчення фактичного матеріалу), які потребують глибокого зіставного аналізу на матеріалі різних країн. У подальшому розвитку освітніх систем країн світу потрібно вирішити такі проблеми: а) демократизація середньої школи; б) співвідношення індивідуальної свободи із соціальною відповідальністю в умовах педагогічного процесу; в) принципи і методи професійної підготовки педагогічних кадрів тощо.

*Франція.* Значним явищем у французькій педагогічній літературі стала праця А. Вексліара «Порівняльна педагогіка. Методи і проблеми» (1967). У ній розглянуто методологічні основи порівняльної педагогіки як науки, міститься детальний історичний нарис розвитку порівняльної педагогіки. Спираючись на фактологічний матеріал різних країн, зокрема СРСР, він докладно проаналізував проблеми: а) демократизації освіти; б) теорії і практики планування та прогнозування в освіті.

Видатні французькі компаративісти М. Дебесс та Г. Міала-ре опублікували спільну монографію «Порівняльна педагогіка» (1972), в якій ґрунтовно висвітлили основні методи порівняльно-педагогічних досліджень. На думку М. Дебесса, першорядного значення в порівняльних дослідженнях повинен набути історичний підхід. Тому й порівняльну педагогіку вони вважали частиною історії педагогіки.

*Німеччина.* Питанням порівняльної педагогіки приділяли особливу увагу провідні компаративісти О. Анвайлер, В. Міт-тер і Л. Фрьозе (уродженець України, який під час Другої світової війни потрапив до Німеччини). Німецька педагогічна компаративістика в 60 — 80-х роках найбільшу увагу приділяла теорії і практиці освіти в країнах Східної Європи і Радянського Союзу, особливо дослідженню біографії та творчої спадщини видатного педагога А. С. Макаренка. З цією метою було створено Міжнародний дослідницький центр «Макаренко-реферат», який опублікував понад 20 томів матеріалів макаренкознавчого характеру. Відомими німецькими макаренкознавцями були Л. Фрьозе та Г. Хілліг. З кожним роком авторитет і наукова значущість соціально-педагогічної теорії А. С. Макаренка у ФРН та за рубезем зростали, сприяла цьому діяльність Магбурзької лабораторії, яка ознайомлювала німецьких педагогів з його теоретичними концепціями, практикою роботи, літературними творами.

*Польща.* Методологічні проблеми розробляли основоположник польської порівняльної педагогіки Б. Наврочинський, а також Б. Суходольський, Т. Вілех, Т. Пенхерський. У своїх працях вони визначали предмет, завдання і функції порівняльної педагогіки, аналізували специфіку зв'язку між методологією зіставних досліджень та державною освітньою політикою.

СРСР. Активізація порівняльно-педагогічних досліджень почалась у 60-х роках, коли в країні відбулися певні демократичні зрушення. Великою мірою це завдячувало співробітництву вітчизняних педагогів-компаративістів зі спеціалістами Німеччини, Польщі, Болгарії, Угорщини, Чехословаччини. В цей час виходять друком праці А. А. Нусенбаума «Народна освіта в Індії» (1958) та І. Б. Марцинківського «Англійські паблік-скулз» (1966). Сектором (пізніше лабораторією) порівняльної педагогіки Інституту теорії та історії педагогіки АПН СРСР було проведено низку наукових досліджень з комплексних тем: «Система освіти у зарубіжних країнах», «Теорія і практика трудового навчання за рубежом», «Організація та основні напрями педагогічних досліджень в капіталістичних країнах». Співробітники лабораторії порівняльної педагогіки Московського державного педагогічного інституту підготували кілька наукових збірників статей. У 1977 р. М.О. Соколова, Е. Н. Кузьміна, М. Л. Родіо-нов видали перший і єдиний за радянських часів навчальний посібник «Порівняльна педагогіка».

У 70–80-х роках з'являються монографії з порівняльної і зарубіжної педагогіки, авторами яких були Ю. І. Коваленко («Виховання учнів у школах ФРН. Основні концепції та тенденції», 1975), Б.Л. Вульфсон, З. А. Малькова («Сучасна школа і педагогіка в капіталістичних країнах», 1975), С.А. Танган («Освіта і суспільний прогрес у країнах, що розвиваються», 1977), В. П. Борисенкова («Тропічна Африка: проблеми становлення національних систем освіти», 1979), Т. Ф. Яркі-на («Критичний аналіз стану і тенденцій розвитку буржуазної педагогіки в ФРН», 1979), А.А. Барбарига, Н. В. Фе-дорова («Британські університети», 1979), А. Н. Джури-нський («Школа Франції. Традиції і реформи», 1983), а також В. П. Лапчинська, М. Д. Никандров, В. Я. Пилиповський, К. І. Салімова та ін. Автори цих праць аналізують основні напрями реформування освітніх систем у країнах з різним рівнем соціально-економічного розвитку, висвітлюють процеси модернізації змісту і методів навчання, характеризують різні педагогічні школи, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освіт-ш>о-виховних проблем. Поступово зменшується ідеологічне навантаження в оцінних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав і науковців.

**П'ятий період** — період теоретичних змагань (за Д. Вілсо-иом) — 80-ті роки ХХ ст. — початок ХХІ ст. Процес інсти-туалізації триває: створюються нові національні товариства порівняльної педагогіки на Тайвані (1987), в Ізраїлі (1992), Сингапурі (1993), а також континентальна Асоціація азійських товариств порівняльної педагогіки (1995).

У наукових колах обговорюється проблема правомірності порівнянь і зіставлення фактів, що стосуються певних процесів та явищ, що стали предметом дослідження. Обираючи об'єкти для порівняння, слід враховувати багато чинників, а саме: історичних, філософських, економічних, соціологічних, демографічних, культурних, релігійних, педагогічних.

Нині порівняльна педагогіка переживає пору розквіту: регулярно проходять європейські і світові конференції компаративістів; в усіх провідних країнах світу створено національні товариства порівняльної педагогіки; видаються міжнародні й національні журнали з проблем порівняльної педагогіки.

В Україні та Росії на межі 80 — 90-х років у суспільствознавстві, зокрема й порівняльній педагогіці, склалася принципово нова ситуація, що дає можливість остаточно відійти під конфронтаційної риторики й апіорної ідеологічної заданості.

*Росія.* У багатьох публікаціях останніх років об'єктивно аналізуються стан і тенденції розвитку освіти; характеризується баланс успіхів і невдач реформ освіти за рубежом та в Росії (монографія «Реформи освіти в сучасному світі: глобальні і регіональні тенденції» (1995); збірники наукових праць «Методологічні проблеми порівняльної педагогіки» (1991), «Освіта у світі на порозі ХХІ століття» (1991), «Прогностичні моделі систем освіти в зарубіжних країнах» (1994); педагогічна періодика).

Серед видань кінця 90-х років слід відзначити такі: Вульфсон, Малькова «Порівняльна педагогіка» (1996); А. Н. Джури-нський «Розвиток освіти в сучасному світі» (1999); Г. Д. Дмитрієв «Полікультурна освіта» (1999); К. І. Салімова і Н. Додде «Педагогіка народів світу» (2001).

У Росії при Академії освіти діє Рада з порівняльної педагогіки. Курс порівняльної педагогіки читається у вищих на-нчальних закладах, він є одним із найпомітніших у циклі і сіхолого-педагогічних дисциплін.

*Україна.* Розвиток демократичних процесів, зростання духовного самовизначення українського народу, вплив нових інформаційних технологій в умовах посилення інтелектуалізації праці вимагають створення нової системи народної освіти, основаної на національно-культурних традиціях з урахуванням прогресивних досягнень вітчизняної і світової педагогіки. У 1971 р. в Українському

науково-дослідному інституті педагогіки було створено групу педагогічної інформації, з 1972 р. — сектор, пізніше — лабораторію науково-педагогічної інформації під керівництвом Б.Ф. Мельниченка, з 1992 р. — лабораторію порівняльної педагогіки під керівництвом І. Г. Тараненко. Провідні напрями роботи лабораторії: подальший розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень; виявлення, аналіз тенденцій і закономірностей розвитку освіти й педагогічної думки в зарубіжних країнах. З 1972 по 1998 р. співробітники лабораторії (Н. В. Абашкіна, Е. П. Бережна, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко, Г. В. Степенко, І. Г. Тараненко, Т. І. Тодоров та ін.) опублікували понад 300 праць. У 1995 р. лабораторія підготувала «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів» і типову програму з курсу «Порівняльна педагогіка».

Послідовна багаторічна робота українських компаративістів з педагогічними матеріалами зарубіжжя, відрядження до навчальних закладів країн Європи, Азії, Африки та Америки, безпосередня презентація України на міжнародних педагогічних форумах сприяли приверненню уваги до вивчення та розв'язання проблем порівняльної педагогіки. Про це свідчать дослідження та праці з порівняльної педагогіки, опубліковані впродовж останніх років: «Система народної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі» за заг. ред. Б. Ф. Мельниченка (1988, 1990); «Методологія і методика педагогічного дослідження. Постановка мети і завдань дослідження» (Е. П. Бережна, А. В. Клименюк, А. А. Калита, 1988); «Проблема диференціації освіти. Зарубіжна педагогічна хроніка» (1994), «Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики за рубежом» (І. Г. Тараненко, 1991); «Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі» за заг. ред. Б. Ф. Мельниченка (1995); «Видатні педагоги світу. Зарубіжна педагогічна хроніка» (1997); «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність та розбіжності» (Л. П. Пуховська, 1997); «Нові концепції навчання і виховання у сучасній німецькій педагогіці», (Н. В. Абашкіна, 1995); «Освіта закордоння» (С. Сухорський, 1995); «Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині» (В. А. Гаманюк, 1995); «Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80 — початок 90-х років XX ст.)» (Л. В. Паринов, 1995); «Філософія сучасної освіти» (В. С. Лу-тіїї, 1996); «Порівняльна педагогіка» (А. А. Сбруєва, 1999); «Порівняльна педагогіка» (І. М. Богданова, Н.І. Дідюсь, іі. Н. Курлянд та ін., 2000); «Педагогіка соціалізації: європейські абрисы» (Н.М. Лавриченко, 2000) та ін.

У 1995 р. з ініціативи академіка НАПН України О. В. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який продовжує розвивати традиції часопису 20-х років XX ст. У журналах «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», «Дошкільне виховання», «Початкова школа», «Вища освіта в Україні» та інших педагогічних та методичних журналах публікуються матеріали порівняльно-педагогічного змісту. Це значною мірою сприяє мходженню системи освіти нашої країни у світовий освітній простір.

Проблеми європейської інтеграції освіти України, розвиток вищої освіти (зокрема, підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів), міжнародний досвід стандартизації освіти, проблеми гуманізації освіти, екологічна освіта, шляхи соціалізації особистості стали предметом особливої уваги у дослідженнях українських компаративістів початку XXI ст.

## **2. ІСТОРИЧНИЙ ОБРИС СТАНОВЛЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ, ЗОКРЕМА Й ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Засновником порівняльної педагогіки вважають **Марка-Антонія Жюльєна (Паризького)** (1775-1848). Він першим поставив питання про вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливого напрямку наукових досліджень.

Його невеличка брошура "**Нарис та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки**" була визнана першою в історії програмою порівняльних досліджень освітніх систем, в якій були визначені цілі, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Концепція Жюльєна мала на меті піднесення рівня національного шкільництва через використання найкращих зразків з інших країн у сфері педагогічної теорії та практики. На його думку, виховання можна було б пізнавати на підставі фактів та спостережень. При їх накопиченні, упорядковуванні та порівнянні можна відкривати певні закономірності, принципи та правила. Це слугувало б підвалинами для побудови майбутньої науки. У цій праці вперше з'явилися такі поняття, як "*порівняльна педагогіка*" та "*порівняльне виховання*". На думку Жюльєна, завдання порівняльної педагогіки повинно визначатися як *зіставне вивчення педагогічного досвіду в різних*



*країнах задля створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім - і всього світу.*

Згідно з проектом Жюльєна, для зібрання даних у різних країнах доцільно використовувати анкети. Він вважав, що за допомогою анкетних даних можна визначити, які країни у розвитку освіти переважають, а які відстають; у чому полягають проблеми, та яким чином їх подолати тощо. Для реалізації цих ідей він запропонував створити інститут педагогіки як центр вивчення найкращих методів навчання в Європі, інформацію якого могли б використовувати педагогічні навчальні заклади.

Після формулювання Жюльєном мети і методології порівняльної педагогіки вона не одразу стала виокремленою науковою дисципліною. І у Франції, і в інших країнах продовжився період використання описів, самоідентифікації й пропедевтичних пошуків у вигляді відвідин і дослідження інших країн.

До цієї когорти з повним правом можна віднести багатьох педагогів минулого - від часів Античності, до пізнього Середньовіччя. Наприклад, Я.-А. Коменський відвідав більшість розвинених країн Європи, пропагував дидактику загального навчання, класно-урочну систему й важливість міжнародної взаємодопомоги в освіті.

У Франції XIX ст. найбільш відомим "педагогічним мандрівником" став професор філософії Сорбонни **В. Кузен** (1792-1867). За дорученням уряду він неодноразово виїздив у Прусію для вивчення її системи освіти.

"Конкурентом" В. Кузена за славою і впливом доробку був німецький професор **Ф. Тірш**, що полишив детальні описи систем освіти кількох західноєвропейських країн і чи не першим став пропагувати необхідність "європейського виховання" як засобу зближення країн і народів. Та посправжньому сприятлива атмосфера для пропозицій Тірша настала лише у наші часи, коли поняття "європейський вимір в освіті" є не простим закликem, а конкретним завданням для урядових структур Європейського Союзу.

Чи не найбільше "педагогічних мандрівників" мали США, де у XIX ст. прискорений розвиток капіталізму стимулював побудову системи обов'язкової освіти всіх дітей та значне удосконалення вищої освіти. Не випадково саме у США був прочитаний перший університетський курс з порівняльної педагогіки (Дж. Рассел, 1898 р., Колумбійський ун-т).

Японці провели весь кінець XIX ст. у надолужуванні свого відставання в багатьох сферах. Самі вони у той час мало подорожували по світу, відаючи перевагу запрошенню великої кількості зарубіжних фахівців - вчителів, професорів, інженерів і техніків. Так Японія вперше продемонструвала видатні здібності до навчання. Як відомо, після II світової війни вона засвідчила їх вдруге, за короткий час відбудувавши економіку й мало не наздогнавши США за обсягом щорічного валового національного продукту (ВНП).

Серед наших земляків здавна було чимало "педагогічних мандрівників", але жоден з них не може зрівнятися з **К.Д.Ушинським**, який у 1860-х роках провів багато часу в Західній Європі й надалі не лише широко використовував набуту інформацію в своїх працях, але й не поривав зв'язків з зарубіжними колегами

Значний прогрес у теорії й методології порівняльної педагогіки пов'язаний з появою в числі її спеціалістів з управління та університетських професорів різних країн, які організували дослідження на науковому рівні. Ми не зможемо назвати всі імена, тому обмежимося лише найвідомішими дослідниками.

У Великобританії поет і критик М. Арнольд не лише довго працював на високій посаді інспектора, а й написав кілька книг з порівняльної педагогіки, де обстоював необхідність врахування під час аналізу проблем освіти історичних традицій і національного характеру.

Ще більшим є доробок педагога **Мікаела Е. Седлера** (1861-1943). Цей англійський науковець вважав анкетно-статистичний підхід Жюльєна надмірно спрощеним і обмеженим, а тому відшукував фактори, що впливають на розвиток освіти у різних країнах. Седлер був переконаний, що в порівняльних дослідженнях задля кращого розуміння підґрунтя освітньої діяльності потрібно проїнятися "духовною силою" конкретного народу. Він сформулював дві цікаві позиції, які, на наш погляд, лишаються актуальними назавжди.

Перше: "для розуміння системи виховання те, що діється поза межами школи, означає значно більше, аніж те - що в школі." Седлер мав на увазі державну систему, економіку, сім'ю, церкву. Саме ці чинники визначають напрями розвитку освіти у тій чи іншій країні. Саме в такому контексті він характеризував подібність та відмінність між англійськими граматичними школами, німецькими гімназіями та французькими ліцеями.

Друге: "практична користь з порівняльних досліджень закордонних систем освіти полягає в тім, що ми починаємо краще розуміти нашу власну виховну систему"

Вчений був ініціатором створення спеціального закладу (1894), завданням якого було зібрання та систематизація матеріалів про розвиток англійської та зарубіжної школи, складання каталогів новітніх книг, педагогічної документації та підготовка відповідних аналітичних доповідей. Ці матеріали значно вплинули на зміст законодавчого акту 1902 року, який визначив структуру середньої освіти в Англії на декілька десятиліть.

Продовжувачем ідей Седлера був **Ісаак Кендл** (1881-1965) -професор-компаративіст, письменник, видавець, мандрівник, одна з найяскравіших постатей в порівняльній педагогіці США. Парадигму й методологію власної науки він повно виклав у книзі "Порівняльна педагогіка".

На його думку, "порівнювання освітніх систем у кількох країнах може бути здійснене за допомогою різних методів у залежності від певного ступеня, від цілей". Одним із методів може бути статистичний аналіз, коли порівнюються видатки на освіту, прийом у школи тощо. Використовувати можна й такі методи, які дозволяють порівнювати якість освіти.

Також він вважав, що для більшості країн цілі освіти схожі, відтак, їм притаманні подібні проблеми. Однак в кожній країні вони вирішуються по-своєму, що зумовлено різницею у традиціях та культурі.

Кендл був переконаний, що існує декілька причин гальмування і недостатнього розвитку порівняльної педагогіки. У той час (частково - і нині) дослідження закордонних освітніх систем переважно мали вигляд "простих описів", які (хоча і були цікавими самі по собі) неможливо було узагальнити, бо вони не враховували культурного контексту, в якому виступали досліджувані явища

Ще далі пішов у своїх працях середини ХХ ст. англійський компаративіст **Ніколас Хенс** (1888-1969), який пропонував орієнтувати порівняльну педагогіку на: 1) аналіз подібностей і розбіжностей стану та діяльності систем освіти (на основі історичних досліджень); 2) виділення загальних засад, що зумовлюють важливі реформаційні рішення. У рамках першого завдання Хенс пропонував спочатку виконати спільно з істориками-філософами дослідження всього шляху розвитку систем освіти й охопити багато країн світу. Надалі слід збирати повні дані про існуючі освітні системи. Лише після цього можна приступати до порівнянь.

Хенс вважав, що на розвиток народів та появу особливостей їх характеру впливають три головні групи чинників: 1) природні (раса, національна мова, природне середовище); 2) релігійні (християнство, іслам, іудаїзм, буддизм та ін.) і 3) світські (гуманізм, соціалізм і націоналізм).

Хенс ретельно аналізував кожен з цих чинників, і якщо виявлялося, що якийсь із них має сильний вплив на розвиток народного характеру, концентрувався на з'ясуванні різниць серед освітніх систем (які стають більш виразними з урахуванням співзалежності чинників). На практиці він не зміг належним чином виконати свій план дій і щоразу під тиском надміру інформації й змінних, змушений був обмежитися однією країною і одним-двома чинниками. Проекти і результати у нього виявилися віддаленими між собою на рекордну відстань.

Більш послідовними і результативними були німці, наприклад, видатні представники німецьких традицій в галузі порівняльної педагогіки ХХ століття **Фрідріх Шнейдер** (1881-1965) і **Франс Хілкер** (1881-1969). Перший акцентував значення генези педагогічних явищ і пропонував аналізувати "рушійні сили", що створюють унікальні виховні ситуації у різних країнах. Чинниками впливу на системи освіти, на його думку, є: географічні умови, господарство, культура, релігія, наука, суспільна структура, політика та імпульси, що виходять із самої освіти, а також закордонних контактів.

Улюбленим методом Шнейдера був *історичний аналіз*. Він покладав на порівняльну педагогіку великі надії щодо розпізнавання специфічних проблем для міжнародної перспективи й формування підвалин для досліджень із загальної педагогіки через висвітлення сучасних педагогічних понять. Подальший розвиток підтвердив правильність уявлень Шнейдера щодо нових понять (таких як соціалізація) - через розгляд їх різноманітного культурного сенсу.

Франс Хілкер був насамперед методологом і вважав можливим будувати аналіз лише на широкій емпіричній базі. Хілкер підкреслював, що порівняльна педагогіка не відкриває правил, а лише окреслює сенс педагогічних явищ.

Педагогічне порівняння є науковим методом, котрий виходить із явищ навчання і виховання, щоб через співставлення різних поглядів з'ясувати основні закономірності, підпорядкувати їх, керуючись правилом домінантності, й нарешті – в таких спосіб дійти до автентичного (справжнього) пізнання.

### 3. СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

Історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, характеристика національного дошкілля минулого, сьогодення і майбутнього знайшли своє відображення у працях Л.Артемової, А.Бондар, Н.Лисенко, З.Нагачевської, О.Пшеврацької, І.Улюкаєвої та ін.

Історично першою соціальною організацією, в якій зародилась система дошкільного виховання, є сім'я, котра виступає поліфункціональною інституцією за своєю сутністю. Вона виступала первинним і основним виробничим колективом. Кровна спорідненість, єдність бюджету і майна роблять сімейну кооперацію додатковою виробничою силою, збільшуючи ефективність використання наявних у сім'ї засобів виробництва. Крім господарських функцій, сім'я виконувала і виконує виховні стосовно своїх членів сім'ї і в першу чергу функції виховання дітей.

Завдання та напрями виховної роботи в сім'ї завжди були тісно пов'язані із завданнями та напрямками її виробничої діяльності.

Соціокультурний побут селянських сімей значною мірою мав залежність від організації діяльності сільської територіальної громади, тому що життя і діяльність селян з народження до смерті відбувались в певних тимчасових і постійних соціальних об'єднаннях. Мали місце також громадські зусилля у справі виховання дітей, починаючи з їхнього раннього віку

Соціокультурний побут міських сімей великою мірою залежав від особливих професійних корпорацій – цехових організацій. Ремісничі цехи являли собою типові середньовічні корпорації, що мали відносно самостійний характер і поширювали вплив на всі сторони життя своїх членів. Насамперед, цехи були об'єднаннями економічного характеру, котрі виконували завдання організації виробництва, створення сприятливих умов збуту, а також охорони економічних інтересів ремісників в умовах вузького ринку.

Разом з тим у ремісничих цехах ставились високі вимоги до професійної підготовки ремісників. Тому соціалізація індивіда в них, починаючи із раннього дитячого віку, займала довгий період часу і проходила декілька етапів. Тобто напрям виробничої діяльності цеху в основному зумовлював напрям виховної роботи з його дітьми.

Сім'я протягом багатьох століть була основною інституцією, яка здійснювала дошкільне виховання своїх дітей. В кінці XIX століття різновидом дошкільного закладу був домашній сімейний дитячий садок, який організовувався батьками “вільних професій”. Керували всіма справами у ньому самі матері або наймані вихователі. Діти різного віку (від 4 до 8 років, від 4 до 10 років) збиралися по черзі в сім'ях на 2-4 години для спільних ігор та занять.

Перші дошкільні заклади, як самостійні навчально-виховні установи особливого типу, виникли в Україні тільки у XIX столітті. Є відомості, що у Полтаві в 1839 році було відкрито притулок, куди приймали дітей безоплатно від 3 років. У цьому притулку діти перебували з 7 години ранку до 21 години влітку, а взимку з 7 години до 20 години.

Перший дитячий садок в Києві організувався 1 вересня 1871 року. Його відкрили сестри Ліндфорси – Марія і Софія (пізніше за чоловіком Русова – видатна українська діячка в освітній справі). В ньому виховувалися діти з українських інтелігентських родин, і був він водночас осередком національної культури України.

В Україні Київ до революції був центром дошкільної роботи, бо там діяли різноманітні товариства та організації, а саме: Товариство народних дитячих садків, Фребелівське товариство, різноманітні ліберально-філантропічні організації. Метою їхньої діяльності була боротьба з бездоглядністю дітей, дитячі заклади були двох типів: платні для заможних верств населення і безплатні – для бездоглядних дітей з бідних сімей, які повністю чи частково утримувались на кошти товариств і організацій]. Відсутність державного фінансування свідчила про те, що дитячі садки як суспільно-виховні заклади приживалися дуже важко, відкривалися повільно, а кількість їхня була незначною. До такого висновку ми прийшли завдяки аналізу історико-педагогічної літератури, архівних документів та матеріалів.

В Західній Україні питання про організацію дошкільного виховання вперше порушила Н.Кобринська на жіночому вічі у Стрию 1891 року. Того ж року з ініціативи священника Кирила Селецького в селі Жужилі Сокальського повіту був організований перший на Галичині дитячий садок. Аналіз жіночого руху Галичини констатує той факт, що організація захоронку у селах і містах приносила велику користь, допомагала працівникам у вихованні дітей, особливо сільським жінкам під час літніх польових робіт. З ініціативи Н.Кобринської в 1900 році у Львові було організовано товариство “Руська Захоронка”, що пізніше стало називатися “Українська захоронка”. В 1902 році це

товариство відкрило перші дитячі садки у Львові. З того часу і почало розвиватися в Галичині дошкільне виховання.

В 90-х роках XIX століття в Україні земства почали відкривати дитячі ясла (захоронки). Спочатку ці установи відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року. Наприклад, Полтавське губерніальне земство відкрило дитячі ясла у 1897 році. Але якщо порівнювати інтенсивність земського руху, спрямованого на відкриття шкіл, із рухом, спрямованим на відкриття установ дошкільного виховання, то зразу видно епізодичність і значно меншу ефективність діяльності земств у царині дошкільного виховання. На нашу думку, через те, що організація діяльності та робота земських дитячих установ регламентувалась постановами волосних, повітових та губернських земських зібрань, недооцінювалось значення виховання дітей дошкільного віку.

Кінець XIX-початок XX століття – це період розвитку та формування системи суспільного дошкільного виховання в Україні. Цей час характеризується відкриттям народних дитячих садків для різних верств населення з ініціативи і на кошти приватних осіб та педагогічних товариств. Прогресивна педагогічна громадськість вимагала від уряду введення дитячих садків у державну освітню систему і державне фінансування. Проте ці зусилля були марними – Міністерство народної освіти обмежувалося обіцянками у справі розвитку дитячих садків.

Тільки з поваленням царизму відкрилась для українського народу можливість приступити до будівництва дошкільних установ – дитячих садків, майданів, клубів – на ґрунті національного оточення дитини: рідної мови, пісні, гри. У містах і селах почали відкриватися ці установи на кошти міських та сільських громад. В перші роки після революції уряд постійно приймав постанови, які істотно впливали на структуру органів управління народною освітою.

Після революції (жовтень 1917 року) новий уряд розгорнув широку діяльність щодо створення державної системи дошкільного виховання. Рада Народних Комісарів з перших днів радянської влади приступила до реформування народної освіти. II з'їзд Рад призначив першого Наркома освіти А.В.Луначарського. Управлінням народною освітою займалася державна комісія з народної освіти, котра була створена 9 листопада 1917 року. Серед відділів цієї комісії був відділ дошкільного виховання та допомоги, який очолювала Д.Лазуркіна. Таким чином, суспільне дошкільне виховання увійшло в державну систему освіти. Діяльність цього відділу була спрямована на пропаганду дошкільного виховання, підготовку дошкільних працівників організацій дитячих установ, якими слід було охопити всіх дітей до 8 років і на виконання плану “організації справи дошкільного виховання”. В 1917 році, згідно з Постановою тимчасового уряду, який фактично контролював ситуацію в Україні, створено земські управи, які стали повноцінними закладами місцевого самоуправління. Губернські та повітові земства створювали ради освіти, котрі повинні були займатися роботою культурно-освітніх закладів. До компетенції повітових рад освіти відносились фінансові питання, створення мережі дошкільних, шкільних, позашкільних закладів. Листопад 1917 рік – вихід III Універсалу, яким проголошено освіту УНР. В цей час Генеральний Секретаріат Освіти звернувся до губернських, повітових земств і міських управ з пропозицією про скликання в грудні 1917 року наради зі справи організації народної освіти в Україні. Від кожного губернского і повітового земства був 1 представник. На нараді затверджено “План управління освітою в Україні”.

У грудні 1917 року Наркомос опублікував декларацію “Про дошкільне виховання”, у якій йшла мова про те, що суспільне (безкоштовне) дошкільне виховання повинно розпочинатися від народження дитини і повинно здійснювати її всебічний розвиток. Ця декларація вводить дошкільне виховання в загальну систему народної освіти і визнає його як складову частину всієї шкільної системи. Це є початком суспільного дошкільного виховання. В Декларації відмічалось, що “система дошкільного виховання повинна бути складовою частиною всієї шкільної системи і повинна бути органічно пов’язана в одне ціле з всією системою народної освіти”.

Важливим кроком у становленні суспільного дошкільного виховання була підготовка відділом з позашкільної освіти і дошкільного виховання проекту “Регламент дитячих садків”. Згідно з цим офіційним документом планувалося, що суспільне дошкільне виховання стане обов’язковим і безкоштовним завдяки зусиллям департаменту. Таким чином, закладався фундамент успішної діяльності державної системи суспільного дошкільного виховання.

У 1917 році при Центральній Раді утворюється Генеральний секретаріат освіти України (з 8 січня 1918 року – Міністерство народної освіти), яку очолив І.Стешенко. Великий вклад у розвиток дошкільного виховання на той час внесла С.Русова, котра очолювала відділ дошкільного виховання та позашкільної освіти і проводила в життя лінію українізації народної освіти.

В січні-лютому 1918 року була спрощена система управління народною освітою. Навчальні заклади передані радам народних депутатів, а пізніше – у відомство Наркомосу. При місцевих радах створювалися відділи народної освіти. Ради існували здебільшого в губернських центрах. У повітових, а також у волосних центрах діяли воєнно-революційні комітети – ревкоми. Провідниками політики Наркомосу УРСР на території губерній були відділи народної освіти губвиконкомів, які за Постановою IX Всеукраїнського з'їзду Рад (1925) були ліквідовані в зв'язку з утворенням округів та районів. Відділи народної освіти як регіональний орган управління освітою включали в себе завідуючого відділом, загальний підвідділ, підвідділ соціального виховання, куди входила секція дошкільного виховання, підвідділ позашкільної освіти та діяли в різних місцях України в різні часи. Наркомос в 1918 році організував 3-місячні курси підготовки інспекторів з дошкільного виховання для обласних відділів народної освіти. Особи, котрі закінчили ці курси, на місцях проводили підготовку дошкільних працівників. Отже, Наркомос керував організацією суспільного дошкільного виховання.

У червні 1918 року Раднарком підписав Декрет, згідно з яким всі державні, суспільні і приватні заклади дошкільного виховання передавалися у відомства Наркомосу і тим самим включалися в систему народної освіти як її перша ланка. Виховна робота проводилася в дошкільних установах здебільшого за педагогічною системою Фребеля і Монтессорі і за тими вказівками, які містив у собі “Порадник діяча позашкільної освіти і дошкільного виховання”, що його випустив в 1918 році відділ дошкільного виховання при Міністерстві народної освіти.

До кінця 1918 року в Україні працювало близько 140 дитячих садків, а в 1920 р. – 678, в 1921 – 879, в 1922 – 704, в 1923 – 170, в 1924 – 148, в 1925 – 118.

Наркомос взагалі та дошкільний відділ зокрема організовували роботу на всій території радянської держави, проводили республіканські наради завідуючих місцевими дошкільними підвідділами, випускали інструктивні матеріали з досвіду роботи. З 1918 року по 1922 рік з ініціативи та за активної участі Д.Лазуркіної видавався “Бюлетень дошкільного відділу Наркомосу”, в якому доводились до провінцій оперативні вказівки, досвід роботи тощо.

Свої погляди на організацію роботи дитячого садка керівники дошкільних відділів різних рівнів могли висвітлити у виданій Наркомосом у 1919 році “Інструкції по веденню осередку та дитячого садка”. Ця інструкція чітко розмежувала осередок і дитячий садок, вказувала на наповнюваність груп – на 1 вихователя не більше 25 дітей, а бажано 15.

Справа організації системи дошкільного виховання в регіонах на той час була покладена на відділи народної освіти повітових революційних комітетів, котрі діяли рішуче. Їхні розпорядчі документи мали характер безапеляційності та обов'язковості до виконання. Як приклад подамо мовою оригіналу один із наказів відділу народної освіти при Кам'янець-Подільському повітовому революційному комітеті:

“Наказ ч.8 Відділу Народної Освіти при Кам'янецькому ревкомі.

Реєструватися на протязі до 6-го серпня в Підвідділ Дошкільного Виховання:

1) всім як і бувшим так і теперішнім керівникам (ницям) Дошкільних установ (дитячих садів, площадок, приютів),

2) всім закінчившим курси Дошкільного Виховання,

3) всім курсисткам курсів Дошкільного Виховання,

4) всім, хто раніше брав участь в дошкільній праці, як в Кам'янці так і в інших місцях.

Зареєструватися в цей же термін всім дитячим дошкільним закладам – дитячим садам, площадкам, сирітським домам, приютам. Осіб, котрі не зареєструються у вказаний термін, буде притягнуто до відповідальності.

Завідуючий Відділом Нар. Освіти

Завідуючий Підвід. Дошк. Виховання Діловод”.

Творцем першої системи шкільної освіти в Україні був тодішній комісар освіти Г.Г.Гринько, котрий подав вироблену ним схему освіти на розгляд Всеукраїнської наради завідувачів губернських відділів народної освіти 29.03.1920 року, а в серпні цього ж року на ухвалу Всеукраїнської наради у справі освіти. Своєю схемою Г.Гринько ввів систему дошкільного виховання в загальношкільну систему, чим і виконав вимоги декларації “Про дошкільне виховання”.

Система шкільної освіти мала ступеневий характер і включала:

1. Дошкільне соціальне виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія і т.д.) – від 4 до 8 років.

2. Соціальне шкільне виховання (трудова семирічна школа, яка поділяється на 2 концентри: 1 – 4-літній – з 8 до 12 років; 2 – 3-літній – з 12 до 15 років).

### 3. Професійну освіту:

- а) професійна школа;
- б) технікум;
- в) інститут;
- г) академія.

Дошкільне соціальне виховання в цій системі займає місце початкової ґрунтовної ланки. Це можемо підтвердити “Основними принципами Єдиної трудової школи” (16.10.1918 р.), в яких вказувалось, що вся система нормальних шкіл від дитячого садка до університету являє собою одну школу, одну неперервну драбину. Установами соціального дошкільного виховання були: майдани різних типів, дитячі садки, клуби неповного дня, денні дитячі будинки та дитячі садки цілого дня, якими здійснювали керівництво на території міст відділи народної освіти виконавчих комітетів міських Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів трудящих, утворені в 1919 році (з 1940 року – Рад депутатів трудящих, з 1977 – Рад народних депутатів). У структурі цих відділів було дошкільне виховання. Управління освітою на території міст здійснювалось на основі рішень міських Рад і постанов вищестоящих державних органів. Міські відділи народної освіти займалися організацією освіти взагалі та дошкільної зокрема. У 1921 році в Україні нараховувалося дітей у віці від 4 до 15 років 7495900, з них в містах – 1419780, і в селах – 6076120. Безпритульних дітей (сиріт та напівсиріт) біля 700000. На початок 1921 року Нарком освіти мав у розпорядженні таку кількість установ: дитячі будинки – 600 (перебувало 39000 дітей), дитячі сади – 500 (35 000 дітей), школи – 21887 (2250000 дітей).

Відтак, початок і середина 1920-х років були короткочасним, але виключно сприятливим періодом для досліджень і зарубіжних контактів науковців-компаративістів СРСР та Радянської України. Це зумовили і потреба негайної розбудови освіти й ліквідації неписьменності, і діяльність тих керівників і професорів, які оволоділи іноземними мовами, ще у часи існування Російської імперії..

Якщо російськомовні автори найбільше аналізували праці й пропозиції видатного американського педагога-інноватора Д. Дьюї, то на теренах України зоною цікавості й контактів були Німеччина, Австрія і Чехословаччина. Про небачений для історії СРСР розквіт у 20-х роках порівняльної педагогіки свідчить той факт, що один лише україномовний часопис “Шлях освіти” помістив майже 500 статей про системи освіти і школи інших країн, маючи багато зарубіжних дописувачів (як осіб, так і асоціацій). Очевидно, серед них було багато глибоких робіт, де критично аналізувався зарубіжний та національний досвід, вносилися пропозиції щодо розвитку та удосконалення радянської середньої і вищої школи.

У серпні 1920 р. на Другій Всеукраїнській нараді з освіти була прийнята система педагогічної освіти, яка передбачала створення педагогічних навчальних закладів. Факультети соціального виховання інститутів народної освіти повинні були готувати “кваліфікованих соцвиховців, здатних впроваджувати у життя систему соціального виховання Укрнаркомосвіти в усьому її обсязі і змісті, охоплюючи увесь “соцвиховний” дитячий вік, а також виховні, зокрема, так звані “освітні” елементи єдиного виховного процесу, в якій би формі він не протікав: у школі, в дитячому садку, клубі, на майданчику”.

Перед Наросвітою стояло завдання широко розвивати будівництво нових дитячих установ, укріплювати наявну мережу шкіл. Це було продиктовано величезним ростом дитячої безпритульності в результаті громадянської війни та надзвичайною обмеженістю ресурсів держави. До кінця 1921 року Нарком освіти мав у розпорядженні: дитячі будинки – 1844 (98890 дітей), дитячі сади – 513 (27150 дітей), школи – 22601 (1852010 дітей). Таким чином, 1921 рік дав великий ріст дитячих установ, що забезпечило повне або часткове матеріальне утримання дітей за рахунок держави.

Отже, при активному сприянні держави до кінця 1921 року основним типом дошкільних закладів став дитячий садок з безперервною річною роботою і перебуванням у ньому дітей, залежно від умов роботи матерів, протягом 7, 9 та 12 годин. Велика частина дитячих садків утримувалася на кошти держави і лише окрема – на кошти підприємств та господарських організацій. Крім дитячих садків, існували інші форми суспільного дошкільного виховання: дитячі літні та зимові майданчики, дошкільні групи, вечірні дитячі кімнати при пунктах ліквідації безграмотності в клубах. Стали виникати дитячі садки і дитячі сезонні майданчики в селах, що одержали надалі значний розвиток. Як бачимо, число дітей в дитячих садках на кінець 1921 року зменшилась у зв’язку із тим, що круглі сироти переводились у дитячі будинки.

Дитячий будинок був призначений служити “маяком” соціального виховання, а всі інші установи соціального виховання (дитячі садки, клуби, школи) вважались установами перехідного

типу, які мали орієнтуватися на дитячий будинок і наближатися до нього. Проте пізніше з'ясувалося, що дитячий будинок не може бути “маяком” соціального виховання з двох причин: держава не мала відповідних коштів для утримання дитячих будинків; педагогічна сторона дитячого будинку мала низку негативних сторін, а саме: комплектувалась механічно, єдина ознака, що об'єднувала дітей, це безпритульність. За добу нової економічної політики дошкільні установи перейшли на місцеві бюджети, на утриманні держави залишилися лише установи для дефективних дітей. У цей період дитячий будинок повністю втрачає значення “маяка”, але зберігає чільне місце як установа для безпритульних дітей.

Функції управління освітою на території району в 1923-27 роках здійснював культурно-соціальний відділ, який входив до складу виконавчих комітетів районних Рад депутатів трудящих. В лютому 1924 року проведена Всеукраїнська нарада завідуючих губернськими відділами соціального виховання, котра рекомендувала справу дошкільного виховання на місцях взяти під контроль, розгорнути агітацію серед населення за створення дошкільних закладів. Культурно-соціальний відділ у 1927 році був розформований, і замість нього були введені посади інспекторів. До 1931 року районні інспектори народної освіти не були самостійними установами.

У травні 1931 року створено районні відділи народної освіти з наданням їм прав самостійних установ. Вони були регіональним органом управління освітою і здійснювали керівництво та контроль за діяльністю навчальних закладів, котрі знаходились на районному бюджеті, організовували і контролювали роботу дошкільних установ. До складу апарату районного відділу народної освіти входив інспектор дошкільного виховання.

#### **4. РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У 60—80-ті роки в Україні постійно зростала кількість дошкільних закладів: у 1970 р. їх було 16,5 тис, 1987 р. — 23,1 тис, 1990 р. — 24 тис. У 1975 р. впроваджено нову “Програму та методичні настанови виховання дітей у дошкільних закладах”, яку в 1986 р. було змінено “Програмою навчання і виховання в дитячому садку”. Вітчизняні вчені активно працювали над проблемами психологічного розвитку, фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Значний внесок у розробку актуальних проблем дошкільної педагогіки зробила лабораторія дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки України та кафедра дошкільної педагогіки Київського державного педагогічного інституту (нині Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

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

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

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

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

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

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



# ЛЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у світі.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** гуманітаризація суспільства та дошкільна освіта, економічна ефективність освіти; суспільний попит на освіту; політичні чинники розвитку освіти; інтеграція в галузі освіти; неперервна освіта; наступність, спадкоємність, перспективність у системі безперервної освіти; демократизація освіти; міжнародне співробітництво.

## ПЛАН

1. Гуманітаризація всіх сфер суспільства та дошкільна освіта
2. Економічна ефективність освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються
3. Загальна характеристика соціального попиту на освіту
3. Політичні чинники розвитку освіти
4. Інтеграція в галузі освіти
5. Орієнтація на неперервну освіту
6. Наступність, спадкоємність, перспективність у системі безперервної освіти
7. Проблема демократизації освіти
8. Міжнародне співробітництво у галузі дошкільної освіти
9. Головні концепції та теорії розвитку дитини
10. Ефективні системи дошкільної освіти: історичний контекст

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

1. Головні аспекти педагогічної інтеграції
2. Шляхи забезпечення неперервної освіти
3. Неперервна освіта та її відображення у сфері дошкільного виховання.

## ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки.
2. Поясніть потребу в гуманітаризації дошкільної освіти
3. Обґрунтуйте економічну ефективність освіти та соціальний попит на її послуги
4. Складіть систему політичних чинників розвитку освіти
5. Що таке інтеграція в галузі освіти?
6. Обґрунтуйте тенденцію щодо неперервної освіти
7. Поясніть наступність, спадкоємність, перспективність у системі безперервної освіти
8. Вкажіть головні міжнародні організації зі співробітництва у галузі дошкільної освіти.
9. Складіть класифікацію провідних концепцій та теорій розвитку дитини

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Галус О.М., Шапошнікова Л.М. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - К.: Вища шк., 2006. – 215с.

Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность: Учеб. пособие. - М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. - 177 с.

Декларація прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.

Егоров С.Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М. Введение в историю дошкольной педагогики / Под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.

Організаційно-педагогічні аспекти діяльності нових типів дошкільних закладів. -К., 1997.

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

Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посіб. – К.: Абрис, 1998. – С. 448.

Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Уклад.: І.М. Богданова та ін. – ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2000. – 164 с.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» / Наук. керівник Кузьменко В.У. – Богдана, 2003.

Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. № Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с.

Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 911 с.

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

## **1. ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВСІХ СФЕР СУСПІЛЬСТВА ТА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА**

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

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

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

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

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

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

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

У цьому контексті розгортаються і наукові дослідження у галузі дошкільної педагогіки. Погляд сучасної педагогічної науки спрямований передусім на проблеми: оптимізації засад науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в дитячому садку, особистісно-орієнтованого підходу у вихованні, розвитку в дитини духовності як домінуючого начала в структурі особистості, роботи з обдарованими дітьми, дослідження педагогічних умов повноцінного фізичного і психічного

розвитку дитини в дошкільні роки. Потребують вирішення проблеми компенсаторного виховання і навчання дітей, які мають вади розвитку.

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

## **2. ЕКОНОМІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОСВІТИ В РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ І КРАЇНАХ, ЩО РОЗВИВАЮТЬСЯ**

*Освіта в розвинених країнах.* Прогрес освіти безпосередньо пов'язаний з потребами сучасного етапу науково-технічної революції і становленням високотехнологічного суспільства.

Якщо промислова революція XIX ст. вимагала ліквідації неграмотності і широкого розвитку початкової освіти, то сучасна НТР поставила об'єктивне завдання: створити систему масової середньої освіти та істотно розширити охоплення молоді різними видами навчання після середньої освіти. Показники стану освіти в розвинених країнах такі:

- кількість висококваліфікованих фахівців, зайнятих у наукових дослідженнях та експериментальних розробках, збільшилася з 1970 по 1990 р. у США – на 80 %, у Франції – на 100 %, у Японії – на 120 %;
- диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічне навчання) у 1970 р. у США мав кожен сьомий працівник, у середині 80-х — кожен четвертий, а на початку 90-х років — майже кожен третій.

Така тенденція була характерна і для СРСР.

*Підвищення освітнього рівня населення об'єктивно відповідає магістральним напрямкам розвитку економіки.* Така установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава — найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки. У таких умовах державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку загальної і професійної освіти.

Однак рівень розвитку освіти в тій чи тій країні не визначає безпосередньо стан її економіки, оскільки *освіта, особливо загальна, не веде автоматично до відповідного зростання продуктивності праці та підвищення ефективності виробництва.* Між загальними витратами на освіту і їхньою економічною віддачею існує неминучий хронологічний розрив (за наявними підрахунками — 10—15 років), а самі ці витрати виявляються економічно рентабельними лише за умови, що випускники навчальних закладів мають реальну можливість застосувати здобуті знання на практиці.

Донедавна державні програми розвитку освіти в країнах Заходу спиралися на прогнози, що мають за мету визначити конкретні потреби національного виробництва в робочій силі на наступні роки. При цьому одне із завдань планування полягало в тому, щоб уникнути зайвої «перенавченості» населення.

Нині висувається ідея створення так званого «кваліфікаційного запасу», тобто підготовки такої кількості кваліфікованих кадрів, яка відповідно до сьогоденної ситуації може здаватися надлишковою, проте в перспективі сприятиме розвитку високотехнологічного виробництва.

*Освіта в країнах, що розвиваються.* Показники стану освіти в країнах, що розвиваються, — Азії, Африки і Латинської Америки — істотно різняться, проте вони мають і загальні тенденції:

- для створення сучасної економіки, розвитку соціальної і культурної сфер багатоукладного суспільства потрібні висококваліфіковані кадри. Саме у цих галузях спостерігаємо особливо великий розрив між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються (число науковців та інженерів у сфері досліджень і експериментальних розробок на мільйон жителів у розвинених країнах у 25–30 разів більше, ніж у країнах, що розвиваються);
- у країнах, що розвиваються, системи середньої і вищої освіти за темпами кількісного зростання обганяють розширення тих сфер трудової діяльності, що потребують кваліфікованих фахівців у галузі науки і техніки, тим більше, що значну частину таких фахівців становлять іноземці. В результаті чимало випускників вищих і середніх спеціальних навчальних закладів стають безробітними або змушені йти на некваліфіковану роботу;
- нинішній рівень соціально-економічного розвитку країн, що розвиваються, ще не створює достатніх стимулів для широкого застосування кваліфікованої праці, однак майбутнє вимагає розвитку освіти, підготовки національних кадрів, потрібних для досягнення поряд із політичною незалежністю економічної самостійності та просування до соціального прогресу.

### 3. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНОГО ПОПИТУ НА ОСВІТУ

**Зростання соціального попиту на освіту.** В сучасному світі збільшується соціальний попит на повноцінну освіту, що особливо характерно для розвинених країн. Населенню цих країн властивий такий спосіб життя, для якого характерні вищі економічні стандарти і вищий рівень соціальних домагань. Значна частина молоді розглядає отримання повноцінної освіти як необхідну умову досягнення бажаного соціального статусу.

Між рівнем освіти і розміром заробітної плати існує чітка залежність.

Високий освітній рівень розглядається і як певна гарантія під безробіття, першими жертвами якого стають саме некваліфіковані працівники з мінімальним рівнем освіти.

Зросло значення освіти і для молоді з привілейованих верств населення, що пов'язано з новими способами формування соціальної еліти західного суспільства.

**Охоплення дівчат середньою і вищою освітою.** Зростання соціального попиту на освіту значною мірою пов'язане із розширенням охоплення дівчат середньою і вищою освітою, що пояснюється низкою економічних і соціально-психологічних причин, а саме:

- структурними зрушеннями в економіці розвинених країн;
- зростанням суспільної самосвідомості жінок, їхнього прагнення до незалежності та реальної соціальної рівності з чоловіками;
- економічною активністю жінок у зв'язку з браком засобів для підтримання певного матеріального рівня сім'ї, бюджет якої складається лише із заробітної плати чоловіків.

Збільшення припливу жінок на ринок праці — глобальне явище. У 80-х роках в СРСР жінки становили понад половину загальної чисельності трудового населення, а в галузях охорони здоров'я, освіти, культури, торгівлі і громадського харчування — понад 75 %. У цей самий період частка жінок в економічно активному населенні США, Швеції, Данії становила приблизно 45 %, Франції, Великої Британії, ФРН — близько 40 %.

У розвинених західних країнах дівчата, які навчаються у повних середніх школах, становлять більше половини всіх учнів, і майже половину студентів вищих навчальних закладів. Значно зріс жіночий контингент бакалаврів, магістрів, докторів наук.

У країнах, що розвиваються, також є великі зрушення в розвитку жіночої освіти. З 1970 по 1990 р. частка дівчат, які навчаються у середніх навчальних закладах, збільшилася: в Африці з 33 до 38 %, в Азії з 35 до 40 %. Така сама тенденція спостерігається й у вищих навчальних закладах.

**Роль демографічних чинників.** На розвиток освіти значною мірою впливають демографічні чинники.

Еволюція народжуваності зумовлює зміни через певний проміжок часу кількості учнів тих вікових категорій, які підлягають обов'язковому навчанню.

У розвинених країнах спад народжуваності зумовив зменшення чисельності учнів у початкових школах. З 1980 по 1990 р. чисельність учнів скоротилася: у Великій Британії на 500 тис, у Франції — на 400 тис, у Японії — майже на 2 млн. Щодо середніх шкіл, то в 60—70-х роках темпи зростання їхньої кількості залишалися високими. В останні роки зменшення загальної чисельності молоді в розвинених країнах стало позначатися і на контингентах середніх шкіл: з 1980 по 1990 р. їхня кількість зменшилася приблизно на 3,5 %. Сьогодні тільки вища школа не виявляє прямої залежності від демографічної кон'юнктури: її контингенти продовжують зростати майже в усіх країнах.

### 3. ПОЛІТИЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

**Освітня політика в розвинених країнах і країнах, що розвиваються.** Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від державної і суспільної політики. Цілі, пріоритети, методи і результати освітньої політики визначаються поєднанням глобальних тенденцій і національної та регіональної специфіки, як-от:

- у промислово розвинених країнах з ринковою економікою і подібними ознаками суспільно-політичного ладу становлення високотехнологічного суспільства і наслідки цього процесу зумовили нові аспекти освітньої політики, що стає однією з найважливіших складових соціальної стратегії;
- у країнах, що розвиваються, після завоювання ними політичної незалежності важливим завданням стає розроблення законодавчих основ освіти. У конституціях багатьох із них цим питанням присвячено окремі розділи, в яких не лише містяться найзагальніші положення, а й

формулюються актуальні завдання, розв'язання яких має сприяти розвитку освіти та національної культури. У соціальних програмах країн, що розвиваються, наголошується на необхідності наблизитися в розвитку освіти до кращих світових стандартів.

**Поняття про демократизацію освіти.** Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується *демократизація освіти*.

Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають:

- встановлення чіткої наступності різних ступенів освіти;
- ліквідацію тупикових напрямів навчання;
- підвищення якості навчання у навчальних закладах усіх типів;
- зміцнення зв'язку змісту освіти з життям;
- виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

**Фінансування освітньої сфери.** Значення освітньої політики певною мірою визначається масштабами фінансування цієї сфери. Розбіжності у національному й регіональному фінансуванні величезні:

- у розвинених країнах витрати на освіту становлять приблизно 5–7 % вартості валового національного продукту; крім державних асигнувань, що включають витрати центральної, регіональної і місцевої влади, а також державні субсидії приватним навчальним закладам, у деяких країнах значними є приватні витрати на освіту — у світі вони становлять приблизно 10–15 % державних витрат;

- системи освіти більшості країн, що розвиваються, перебувають у катастрофічному фінансовому становищі. У цій сфері відставання від розвинених країн особливо велике. Так, у 1990 р. витрати на освіту в перерахуванні на одного жителя в розвинених країнах були майже в 25 разів вищими, ніж у країнах, що розвиваються. На освіту витрачається не більше 2 — 4 % ВВП, а для задовільного функціонування шкіл нинішні асигнування потрібно принаймні подвоїти. Однак існуюча сьогодні у більшості країн, що розвиваються, соціально-економічна й політична ситуація переконує, що зробити це у найближчому майбутньому неможливо.

Проте саме в розвинених і багатих країнах системи освіти відчують тою чи іншою мірою фінансовий дефіцит. У структурі поточних витрат на освіту значна частина йде на заробітну плату педагогічного персоналу (у Франції — 72 %, Великій Британії — 74 %, ФРН — 75 %), а на розвиток шкільної інфраструктури виділяється недостатньо коштів.

Міжнародний досвід показує, що найбільші капіталовкладення в освіту можуть виявитися марними, якщо вони не будуть пов'язані з глибокими реформами організаційного та змістовного характеру.

#### 4. ІНТЕГРАЦІЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

**Загальна характеристика процесу інтеграції.** В останні десятиліття виявився новий аспект освітньої політики, пов'язаний із розвивальним процесом економічної, соціальної і культурної інтеграції. У ньому знаходить вираження характерна для сучасного світу об'єктивна тенденція до інтернаціоналізації світу, зближення країн і народів, спільного вирішення глобальних проблем, що виходять за національні й державні межі.

Інтеграція відбувається переважно у масштабах геополітичних регіонів, що поєднують країни з подібними умовами історичного розвитку і соціально-економічною структурою.

Найбільшу увагу міжнародні організації приділяють країнам, що розвиваються. У 80-х роках за активної участі ЮНЕСКО було розроблено чотири нові регіональні програми розвитку освіти для країн Латинської Америки і Карибського басейну, Африки, Азії.

**Організація економічного співробітництва і розвитку** функціонує з 1961 р. До неї входить понад 20 промислово розвинених країн. Діяльність організації спрямована головним чином на узгодження різних аспектів економічної політики. У складі її координаційних органів функціонують *Комітет освіти і Центр досліджень та нововведень у сфері освіти*, які виробляють рекомендації щодо змін у структурі і якості освіти, її управлінні, фінансуванні, модернізації змісту і методів навчання у навчальних закладах різних типів, ношіх принципів підготовки вчителів.

**Європейський Союз.** Головну роль у розвитку інтеграційних процесів у Західній Європі відіграє Європейський Союз (ЄС).

У 1976 р. було створено постійно діючий Комітет освіти держав ~ членів ЄС, функції якого полягають у розробленні стратегії співробітництва з метою «гармонізації» національних систем

освіти. Під його егідою діє Європейський інститут виховання і соціальної політики, розміщений у Парижі. Складовою Комітету є Бюро співробітництва у сфері виховання (Брюссель).

У 1987 р. Рада міністрів освіти держав — членів ЄС затвердила програму «ЕРАЗМУС», головна мета якої — сприяти розширенню обміну студентами між вищими навчальними закладами країн, що входять до ЄС.

Координаційні органи ЄС у співробітництві з відповідними організаціями ЮНЕСКО проводять роботу з уніфікації педагогічної термінології і параметрів національних статистичних даних. Розроблено західноєвропейську систему документації щодо інформації у сфері освіти.

У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів ЄС перед навчальними закладами поставлене завдання формування «наднаціональної європейської свідомості» молоді. Інтеграція в галузі освіти набуває дедалі більшого розвитку і розглядається нині як необхідна умова подальшого політичного зміцнення ЄС.

## 5. ОРІЄНТАЦІЯ НА НЕПЕРЕРВНУ ОСВІТУ

**Поняття «неперервна освіта»** — філософсько-педагогічна категорія. Відповідно до цього освіта розглядається як:

- процес, що охоплює все життя людини;
- аспект освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи;
- принцип організації освітньої політики.

У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

У теорії і практиці неперервної освіти особлива увага звертається на освіту дорослих за межами базової освіти, а саме:

- набуття і підвищення професійної кваліфікації;
- перепідготовка внаслідок зміни професій;
- адаптація до мінливих соціальних умов;
- дозвіллєва освіта тощо.

Жодна країна ще не має чіткої системи неперервної освіти. Проте досвід багатьох країн, які керуються стратегією такої освіти, дає можливість побачити вже тепер деякі істотні ознаки моделей нової освітньої системи.

У **проблематиці** неперервної освіти умовно можна виокремити два основні аспекти:

- соціально-освітній (пов'язаний із побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики);
- психолого-педагогічний (пов'язаний із самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду).

У соціально-освітній практиці велике значення для здійснення неперервної освіти мають наступність ланок освітньої системи та розгалуженість каналів неформальної освіти за межами базової освіти.

Реалізація неперервної освіти в освітній системі спирається на такі два чинники:

- «**вертикальну інтеграцію**» — наступність ступенів формальної освіти — дошкільної, початкової, середньої й післясередньої (вищої, післядипломної), — за якої кожен рівень освіти передбачає можливість переходу на наступний;
- «**горизонтальну інтеграцію**» — співвіднесеність освіти, отримуваної поза формальною освітньою системою (неформальна освіта), з освітою у межах навчальних закладів і спеціально організованих освітніх програм (формальна освіта). Серед функцій неперервної освіти умовно виділяють:
  - компенсуючі — заповнення прогалин у базовій освіті;
  - адаптивні — оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації;
  - розвивальні (акмеологічні) — задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання.

У розвинених країнах діють допоміжні, компенсуючі навчальні програми для випускників середніх шкіл із прогалинами в загальноосвітній підготовці, які продовжують освіту або проходять виробниче навчання. Поширені навчальні центри для дорослих, які співробітничать із

традиційними вищими і середніми спеціальними навчальними закладами (університетами, коледжами тощо) і пропонують широкий спектр освітніх послуг.

У країнах, що розвиваються, діють освітні програми з формування основ грамотності.

Набувають поширення програми, якими послуговуються мри зміні місця роботи або професії.

У багатьох країнах створено програми, що забезпечують наступність освіти в середній школі і післясередній ланці: середня фахова освіта, вища і післядипломна освіта, виробниче навчання, підвищення кваліфікації.

Значні зусилля державних і громадських організацій спрямовані на розвиток програм неперервної освіти в контексті підновлення професійного досвіду, підвищення кваліфікації і перенавчання. При цьому особливу увагу приділяють нетрадиційним сферам неперервної освіти, а саме:

- освіті інвалідів;
- освіті жінок, які працюють у виробничій сфері;
- дозвіллевій освіті за інтересами для пенсіонерів.

**Канали реалізації** неперервної освіти охоплюють усю сферу формальної і неформальної освіти, зокрема й державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне і вечірнє навчання, заочне навчання.

Здійснення неперервної освіти тісно пов'язане з каналами дистанційної освіти.

Неперервна освіта як керівна концепція ЮНЕСКО. Лі початку 70-х років ХХ ст. ідеї неперервної освіти широко пропагуються ЮНЕСКО. У доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти (Париж, 1972) неперервна освіта пропонувалася як керівна концепція для майбутнього розвитку освіти і! усіх країнах, вона стала гаслом ІІ Міжнародної конференції ЮНЕСКО (Токіо, 1972).

На ХІХ Генеральній конференції ООН неперервна освіта розглядалася як така, що не обмежена ні в часі (за термінами), ні в просторі (за місцем навчання), ні за методами навчання; вона поєднує усю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку особистості та прогресу в перетворенні суспільства.

Неперервна освіта одночасно виступає як:

- засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти;
- основний принцип організації перебудови різних ланок освіти.

Провідними принципами неперервної освіти є:

- гуманістичний характер;
- демократизм (рівність доступу);
- всезагальність (здіяльність усього населення в різних структурах і рівнях освіти);
- інтеграція (формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу);
- гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність способів організації навчального процесу, варіативність стратегій навчання;

- релевантність (зв'язок із життям індивіда, професійною і соціальною діяльністю).

**Координація з питань неперервної освіти.** У багатьох країнах діють *регіональні, національні й міжнародні центри*, які розробляють проблематику і координаційні програми та забезпечують інформаційний обмін із питань неперервної освіти, наприклад:

- Європейський центр із питань освіти і дозвілля;
- Європейська асоціація з освіти дорослих;
- Африканська асоціація з грамотності та освіти дорослих та ін.

Найбільшим національним центром є Американська асоціація з освіти дорослих і неперервної освіти.

Із 1973 р. діє Міжнародна рада з освіти дорослих.

## **6. НАСТУПНІСТЬ, СПАДКОЄМНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, С. Русової. На початку ХХ ст. Н. Лубенець стверджувала, що «...починати виховання дітей зі школи - означає зводити будівлю на піску і без фундаменту». Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є. Тихеєвої, яка вважала, що «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок».

Саме в ці реалії закорінений принцип наступності, який, будучи одним із найголовніших психолого-дидактичних принципів, передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти і початкової школи. Ці взаємозв'язки стосуються психофізичного розвитку дитини, формування її як особистості і вимагають узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме у взаємозалежності і взаємній орієнтації двох послідовних освітніх ланок полягає неперервність, наступність навчання і розвитку.

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. З одного боку, вона передбачає спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі, а з іншого — на опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі.

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дитячому садку і школі. Тому спроби штучно перенести урок у дошкільний заклад або ігрові методи проведення занять у школу є непродуктивними. Водночас елементи навчальної діяльності, що формуються в процесі навчання на заняттях у дошкільних закладах, забезпечують успішність навчання в школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у дитячому садку знань, умінь і навичок.

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх перспективності. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з яким вони прийшли до школи, опору на нього, то *перспективність навчання і виховання* полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Наступність є передумовою *спадкоємності навчання і виховання* — врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток; перехід від навчально-ігрової до навчальної діяльності.

Наявність внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності у дитячому садку і молодших класах школи забезпечує цілісність процесу розвитку, навчання і виховання дитини.

## 7. ПРОБЛЕМА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

**Підходи до розуміння демократизації освіти.** Проблема демократизації школи залишається в центрі уваги суспільних і педагогічних кіл у провідних країнах світу. В розумінні демократизації загальноосвітньої школи є два підходи, що виключають один одного:

- *егалітаристський* — ґрунтується на ідеї егалітаризму та однаковості. До кінця 80-х років ХХ ст. був офіційною доктриною шкільної політики колишнього СРСР і значною мірою Японії. Відповідно до такого підходу всі діти рівні від народження. На практиці це призводить до стримування більш успішних у навчанні учнів;

- *антиегалітаристський* — ґрунтується на наступності ступенів освіти, а також на ідеях плюралізму, варіативності, диверсифікованості загальноосвітньої школи. Такий підхід нині характерний для провідних країн світу.

**Поняття «демократична система освіти»** означає:

- рівність усіх членів суспільства перед освітою;
- децентралізацію шкільної системи;
- відкритість освітньої системи;
- право батьків і учнів на вибір навчального закладу;
- організацію навчального процесу, спрямованого на формування творчої особистості.

Ці тези перегукуються з принципами демократизації освіти, проголошеними в Україні та Росії на початку 90-х років, а саме: а) ліквідація монополії держави на освіту; б) децентралізація



управління освітою; в) участь місцевої влади в управлінні освітою; г) самостійність навчальних закладів при визначенні напрямів навчальної діяльності; д) перехід у педагогічних відносинах до системи співробітництва.

**Гаранти права на освіту** — одна з головних проблем демократизації загальноосвітньої школи.

Рівність шансів на здобуття освіти означає можливість громадян не лише навчатися в будь-яких навчальних закладах, а й отримання ними повноцінної освіти.

Нині виникла суперечність між відносним демократизмом шкільних систем і соціальними чинниками отримання освіти. У контексті сучасного світу реалізація права на освіту залишається гострою проблемою через соціальну нерівність учнів. Різко погіршуються можливості отримання освіти в умовах соціально-економічної кризи, наприклад у пострадянських республіках. Хоч у провідних країнах світу закони гарантують безоплатне навчання на рівні загальної освіти, проте батьки регулярно оплачують різні освітні послуги.

Для усунення наслідків суперечності між відносним демократизмом шкільних структур і соціальною нерівністю у разі отримання освіти пропонуються два напрями реформ:

- 1) певні соціальні заходи щодо підтримання незаможних;
- 2) удосконалення самих шкільних систем.

**Проблема відвідуваності** — істотна складова демократизму шкільної освіти. Важливим показником обов'язкового навчання є відвідуваність:

- у тих країнах, населення яких проживає в несприятливих економічних умовах, відвідуваність занять досить низька;
- у країнах зі стабільною економікою рівень відвідуваності порівняно високий.

**Диференціація навчання і демократизація.** У світовій педагогіці одним із найефективніших напрямів поліпшення якості навчання всіх школярів вважається диференціація (диверсифікованість) освіти і навчання. Вона охоплює широкий спектр навчально-організаційних заходів, за допомогою яких потрібно задовольнити різнобічні інтереси й здібності учнів та різноманітні потреби суспільства.

Диференціація виконує дві функції: слугує розкриттю індивідуальності учнів і подальшому розвитку суспільства.

На диференціації навчання в старших класах загальноосвітньої школи будується політика провідних країн.

У США, Великій Британії, Японії та деяких інших країнах важливим чинником диференціації є тестування здібностей учнів. Тестометрія корисна тим, що дає можливість об'єктивно оцінити рівень розвитку учнів. Однак прихильники демократизації школи відкидають біотерміністські тлумачення тестометрії, а тести використовують лише як критерій оцінювання результатів навчання. Група американських учених на чолі з Б. Саймоном довела, що рівень здібностей дітей, визначений спочатку за тестами таким, що не вселяє надії, після компенсуючого диференційованого навчання помітно зріс.

**Управління освітою і демократизація.** Процес демократизації тісно пов'язаний з управлінням освітою.

У Західній Європі історично склалися дві принципово різні системи управління — централізована і децентралізована. Нині спостерігається тенденція до конвергенції цих систем управління.

Демократизація відбувається у межах руху світової школи до «золотої середини»: між централізованим управлінням і наданням великих повноважень регіонам, місцевій владі, громадськості, навчальним закладам.

Якщо на Заході й у Японії процес децентралізації доволі помітний, то в Росії та Україні залишається поки що сильною традиція централізованого управління.

**Полікультурна освіта і демократизація.** Проблема демократизації школи має вирішуватися з урахуванням того, що більшість країн не є гомогенними ні в етнічних, ні в культурних відносинах. Тому дуже важливою є полікультурна (мультикультурна) освіта, тобто врахування освітніх інтересів етнічних меншостей.

## 8. МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Всесвітня організація з дошкільного виховання (OMEP) – ініціатор заходів з розвитку дошкільної освіти та виховання дітей у дусі миру.

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

3. ACEI – Міжнародна асоціація ранньої освіти.

4. IASCL – Міжнародна асоціація з вивчення мови дитини.

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

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

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

## 9. ГОЛОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

**Соціалізація** - процес, який здійснюється впродовж усього життя. І кожен її період пов'язаний із певними особливостями, які залежать як від цілей, які ставить перед собою людина, так і від агентів соціалізації, що активно впливають на людину.

Соціалізація особистості:

- єдність уніфікації та індивідуалізації
- основні фактори, які обумовлюють процес соціалізації: сім'я, відносини рівності, навчання, праця, ЗМІ, організації;
- стадії соціалізації: дитинство, підліткова стадія, зрілість, старість (дотрудова, трудова, післятрудова).

Сучасний процес соціалізації науковцями характеризується як амбівалентний. П. Бергер зазначає, що в умовах модернізації відбувається руйнування панування традиції й духу колективності, індивід стає більш самостійним, однак ця самостійність одночасно сприймається і як звільнення, і як тягар... Соціалізація у "відкрите закінчення" (за визначенням П. Бергер та Б. Бергер) відрізняється від традиційної моделі тим, що вона не дає особистості готових моделей, сценаріїв життя, "а лише надає можливість "пошуків себе", пошуків, які будуть тривати протягом всього наступного життя. Як наслідок, системною якістю сучасного періоду стає "невизначеність і варіативність майбутнього" .

Десоціалізація - процес руйнування або перебудови існуючої системи цінностей, відучення від старих цінностей, соціальних норм, ролей та правил поведінки.

Ресоціалізація - наступний за десоціалізацією етап засвоєння нових цінностей, соціальних норм, ролей та правил поведінки.

У суспільствах перехідного типу доволі часто доводиться зустрічатись із явищем *ресоціалізації*. Цей термін означає ситуацію докорінної зміни соціального середовища і необхідності особистості пристосуватися до змінених соціальних обставин, нових норм і цінностей. Це надзвичайно болючий для людини процес, прикладами якого можуть бути цілковита зміна поглядів на суспільство та переоцінка свого минулого життя, руйнування основ старого світогляду і усвідомлення необхідності побудови нового світорозуміння, вимушений розрив із традиційними культурними цінностями і прагнення бути "сучасним", граючи інколи зовсім невідповідну своїм бажанням соціальну роль, і т.ін. Це радикальна зміна установок та моральних засад особистості.

### Основні концепції психічного розвитку дитини

Психічний розвиток є процесом незворотних, спрямованих і закономірних змін, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень у психіці і поведінці людини. Основними властивостями розвитку, які відрізняють його від усіх інших змін, є такі:

- а) незворотність - здатність до накопичення змін, "надбудови" нових змін над попередніми;
- б) спрямованість - підпорядкованість єдиній, внутрішньо взаємозв'язаній лінії розвитку;
- в) закономірність - здатність до відтворення однотипних змін у різних людей.

Також вирізняють головні фактори (провідні детермінанти) розвитку людини. До них належать:

- 1) спадковість - властивість організму повторювати у низці поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку;
- 2) середовище - суспільні, матеріальні і духовні умови існування людини;
- 3) активність - діяльний стан організму як умова його існування і поведінки; системоутворювальний фактор взаємодії спадковості і середовища.

Спадковість впливає на індивідуальні властивості людини і є передумовою її розвитку, середовище (суспільство) - на соціальні властивості особистості; активність - на індивідуальні і соціальні властивості.

Психічний розвиток дитини, перетворення безпомічного немовляти на особистість відбувається за певними законами, які вивчає дитяча психологія. Ця проблема є однією з найактуальніших у сучасній психології. Інтерес до неї має не лише теоретичну природу, значною мірою він спричинений і педагогічною практикою, яка потребує постійного вдосконалення навчання і виховання.

Ядром теорії психічного розвитку є розкриття його рушійних сил, виявлення ролі біологічних і соціальних факторів (спадковість, середовище, навчання і виховання) у становленні особистості. У дискусії з цих питань викристалізувалися полярні погляди представників біологізаторського, соціологізаторського напрямів. Прихильники біологізаторського напрямку (С.-Г. Холл, Д. Селлі, Ш. Бюзер, Д. Мейлі та ін.) виходять із визнання того, що всі психічні особливості людини є вродженими, зміна періодів розвитку, виникнення різноманітних психічних процесів, властивостей, якостей особистості обумовлені спадковістю. Психічний розвиток вони розглядають як поступове кількісне розгортання, дозрівання спадкових структур (здібностей, інтересів, рис характеру), які дитина успадковує так само, як будову тіла, риси обличчя, форму рук тощо. Появу нових якостей вони заперечують.

У межах цієї концепції виокремилося кілька теорій.

Прихильники *біогенетичної теорії* вважають, що дитина за короткий період свого життя долає всі ті етапи, що й людство у своєму розвитку.

Представники психоаналітичної теорії вирішальну роль відводять біологічним потягам. На їх думку, основою творчості, як і сновидінь, є біологічні потяги, які людина, соромлячись, приховує від себе, витісняє у "сферу несвідомого" (З. Фройд). Творчість вони розглядають як сублімацію (перетворення) нездійснених і нереалізованих у ранньому дитинстві сексуальних, ірраціональних потягів, бажань. Тому потрібно дати вихід внутрішнім силам дитини.

Відповідно до сучасних біологізаторських концепцій соціальні форми поведінки представлені в людині особливими генами (матеріальними носіями спадковості), відібраними у процесі еволюції. Здавна характерними для людини є боягузтво, брехня, егоїзм, агресивний інстинкт, інші пороки. Мутація генів, які є носіями моральності, за словами представників біологізаторської концепції, веде до бездушності (чим вони пояснюють злочини та інші асоціальні прояви у поведінці людини).

Біологізаторська концепція є односторонньою, часто використовується як ширма тими, хто не хоче або не вміє виховувати інших і себе, намагається всі недоліки пояснити негативною спадковістю, проти якої людина безсила. Вона відкриває простір для обґрунтування природної нерівності здібностей людей різних рас і національностей. Расисти, наприклад, вважають, що представники білої раси переважають за спадковістю чорношкірих людей, а тому повинні панувати над ними. Життя і педагогічний досвід переконливо спростовують ці твердження, оскільки кожна дитина, до якої б раси або національності вона не належала, може за відповідних умов досягти високого рівня розвитку.

Джерела соціологізаторського напрямку започатковані ще в середні віки *теорією* *tabula rasa*, згідно з якою психіка людини в момент народження є "чистою дошкою", однак під впливом зовнішніх умов, виховання в неї поступово виникають властиві людині психічні якості. Представником цього напрямку був французький філософ Клод Анрі Гельвецій (1715-1771), який вважав, що всі люди народжуються з однаковими природними даними, а подальша нерівність їх розумових здібностей і моральних якостей зумовлена неоднаковими зовнішніми умовами і виховними впливами. Ці твердження були спрямовані проти панівних на той час концепцій вродженої обумовленості психічного розвитку, соціальної нерівності людей.

Одним із проявів соціологізаторської концепції розвитку була поширена в 20-30-ті роки ХХ ст. соціогенетична теорія, прихильники якої доводили, що основним фактором психічного розвитку дитини є пристосування її до соціального середовища.

Спільним для біологізаторських і соціологізаторських теорій розвитку у поглядах на дитину є те, що вони виходять із механістичної концепції розвитку і розглядають її як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, як іграшку (в одному випадку в руках спадковості, в іншому - соціального середовища). Тому їх неможливо взяти за основу розуміння закономірностей розвитку дитини.

На сучасному етапі поширена теорія конвергенції біологічного і соціального факторів. Згідно з нею психічний розвиток обумовлюється взаємодією спадковості і середовища: спадковості відводиться визначальна роль, середовищу - роль регулятора умов, у яких реалізується спадковість. Однак ця теорія не має обґрунтованих пояснень випадків, коли в одній сім'ї виростають діти з різними характерами, маючи однакову спадковість (однойцеві близнюки). Сучасна наука переконливо доводить, що ні спадковість, ні середовище, як їх розуміють прихильники конвергенції двох факторів, не визначають розвиток дитини.

Відтак, усе розмаїття зарубіжних досліджень з дитячої психології проводиться у межах кількох теоретичних напрямів, а саме – **біогенетичного, соціологічного, теорії конвергенції, діалектичного, персонологічного та деяких інших підходів.**

**Біогенетичні теорії** (Е. Клапаред, К. Бюлер, Г. Валлас) наголошують на значенні біологічних детермінант психічного розвитку дитини, вважаючи саме їх визначальними для розвитку особистості. Особливо показовою у цьому напрямі є теорія рекапітуляції Гренвілл Стенлі Холла - засновника педології, в якій основним каноном був проголошений біогенетичний "закон рекапітуляції", що з'явився внаслідок перенесення з біології на психічний розвиток закону еволюції Мюллера-Геккеля. Відповідно до постулатів педології, "розвиток виду повторює розвиток роду", тобто індивідуальний розвиток людини (онтогенез) скорочено повторює найважливіші стадії еволюційного розвитку людства (філогенезу). Період немовлячого віку відповідає тваринній фазі розвитку людства, дитинство - періоду полювання та рибальства. Передпідлітковий вік (8-12 р.) є скороченим повторенням періоду початку цивілізації; юність (12-25 р.), співвідноситься з епохою романтизму. Дорослість - з періодом промислового капіталізму. Зрозуміло, що достатніх аргументів на підтвердження теорії рекапітуляції не знайшлося, більшістю сучасних психологів вона заперечується. Водночас, єдність філогенезу і онтогенезу психіки проявляється у їх загальній зорієнтованості на розширення досвіду (як людства в цілому, так і окремої людини).

Були спроби простежити психічний розвиток особистості відповідно до вродженого типу будови її тіла (конституцією). Засновники цього підходу Е. Кречмер, Е. Йенш не тільки розподілили людей на чотири конституційних типи, але й висунули гіпотезу про існування взаємозв'язку між фізичним типом людини та особливостями її розвитку. Продовжувач цих поглядів К. Конрад в особливостях перед-підліткового віку вбачав ознаки циклоїдного типу особистості (легко збуджується, імпульсивна, з нестійким настроєм), а в особливостях юності - шизоїдного типу (емоційно збіднена, некомунікабельна, відлюдкувата).

Дехто з представників біогенетичних теорій визнає певний, але дуже обмежений, вплив середовища на розвиток особистості. Так, А. Гезелл узагальнює два різних поняття росту і розвитку як процес прогресивної диференціації та інтеграції способів поведінки людини. Погоджуючись із самим фактом культурних впливів, Гезелл наголошує, що вони не можуть пересилити вплив дозрівання. За Гезеллом, "культура модулює і каналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку".

Загалом, на виникнення перших концепцій дитячого розвитку вплинула теорія Ч. Дарвіна, який вперше висунув ідею про те, що розвиток підлягає певним законам.

Першою теоретичною концепцією психічного розвитку була так звана концепція рекапітуляції, яка базувалась на біогенетичному законі Е. Геккеля: онтогенез — це коротке і швидке повторення філогенезу. Цей закон було сформульовано щодо ембріогенезу, але американський психолог Ст. Холл переніс його на процес онтогенетичного розвитку дитини і стверджував, що дитина в своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду. Протягом короткого часу ця теорія набула значного поширення, але потім викликала критику у багатьох психологів як обмежена та наївна.

Разом з тим, слід зазначити, що вона була першою спробою виявити зв'язок між історичним та індивідуальним, і дала поштовх до подальшого розвитку дитячої психології.

Під впливом робіт Ст. Холла його учні А. Гезел та Термен розробили так званий нормативний підхід до дослідження дитячого розвитку.

А. Гезел розробив практичну систему діагностики психічного розвитку дитини від- народження до юнацького віку, яка базувалась на систематичних порівняльних дослідженнях. Ним було вперше застосовано кіно-фотореєстрацію вікових змін моторної активності, мовлення дитини та ін. Для об'єктивності спостережень він вперше застосував напівпроникне скло (знамените "дзеркало Гезела", яке широко застосовують і понині), ввів в психологію метод лонгітюдного, поздовжнього вивчення психічного розвитку одних і тих же дітей протягом багатьох років, вперше використав близнюковий метод для аналізу зв'язку між дозріванням та навчанням.

А. Гезел помітив, що з віком темпи розвитку знижуються, проте не зміг пояснити цієї закономірності, оскільки він ототожнював розвиток і зростання, підкреслював залежність розвитку від дозрівання, та обмежувався лише кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводив розвиток до простого збільшення "приросту поведінки", не враховуючи якісних перетворень при зміні етапів розвитку.

Він розробив цікаву феноменологію розвитку від народження до 16 років. Актуальним на сьогоднішній день залишається і його заклик до контролю за нормальним ходом психічного розвитку дитини.

С. Виготський назвав концепцію А. Гезела "теорією емпіричного еволюціонізму" та піддав її критиці за те, що вона трактує соціальний розвиток дитини, як різновид біологічного та пристосування дитини до довкілля.

Другий учень Ст. Холла Термен провів одне з найбільш тривалих у психології лонгітюдних досліджень (протягом 50 років), яке присвятив вивченню обдарованості у дітей. Він створив тести для вивчення розумових здібностей, для виміру яких ввів поняття "коефіцієнт інтелектуальності" та положення про те, що він залишається незмінним протягом життя людини.

Термен проводив експериментальні дослідження, в яких \* шукав залежність інтелекту від віку, статі, раси, статусу сім'ї, освіти батьків та ін., проте не виявив особливих закономірностей. Обдарованість він ототожнював з високим коефіцієнтом інтелекту, хоча пізніші дослідження психологів показали відмінність між інтелектом та креативністю.

Заслугою А. Гезела та Термена є те, що вони почали розробляти дитячу психологію як нормативну дисципліну, яка описує досягнення дитини в процесі розвитку. Цей підхід і сьогодні є класичним напрямком у вивченні дитини в американській психології.

Біхевіористична концепція, у витоків якої були американські психологи Дж. Уотсон, Е. Газрі, Е. Торндайк, Б. Скіннер та ін., виникла під впливом вчення І.П. Павлова про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів. Вона ототожнювала розвиток з научінням і також була розкритикована представниками гуманістично спрямованих вчених як така, що надто механічно трактує поведінку людини.

Психологи європейських країн зосередили в той же час пошуки на виявленні стадій, етапів розвитку поведінки в філо- та онтогенезі.

Австрійський психолог К. Бюлер висунув теорію триступеневого розвитку: інстинкт, научіння, інтелект. Він пов'язував ці ступені не лише з дозріванням мозку та ускладненням відносин з довкіллям, але й з розвитком переживання задоволення, пов'язаного з дією.

Інстинкти, на його думку, характеризуються тим, що насолода виникає в результаті задоволення потреби, після виконання дії.

На рівні навичок задоволення переноситься на сам. процес здійснення дії ("функціональне задоволення").

На етапі інтелектуального розв'язування задачі виникає випереджаюче задоволення, відбувається його перехід з "кінця на початок", що й є основною рушійною силою розвитку поведінки.

Ця схема була перенесена К. Бюлером на онтогенез, що призвело до ототожнення етапів розвитку дитини і тварини.

К. Лоренц, Д. Ельконін та ін. критикували цю концепцію, підкреслюючи, що ці три лінії розвитку тварин не залежать одна від одної: інстинкт не готує утворення навичок, а дресування не передуює інтелекту. Більше того, можлива навіть інша послідовність розвитку поведінки: спочатку інтелект, а вже потім навички.

Значення цієї теорії в тому, що вона ставить питання про історичне походження періодів дитинства, хоча й намагається дати на нього відповідь у рамках біогенетичного підходу. Пізніше ряд антропологів та етнографів переконливо показали своїми дослідженнями, що зміст дитинства визначається тим становищем, яке дитина займає в системі суспільних відносин і відрізняється в різні історичні епохи.

Дискусія психологів про те, що ж визначає процес дитячого розвитку — спадковість чи довкілля — призвела до теорії конвергенції цих двох факторів.

В. Штерн вважав, що психічний розвиток — це не просто прояв вроджених властивостей і не просто сприймання зовнішніх впливів. Це — результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя. Проте він прагнув розглядати періоди дитячого розвитку по аналогії з етапами розвитку тваринного світу та людської культури.

Теорія конвергенції — це найбільш поширена концепція сучасної психології, а існуючі, в її рамках теорії відрізняються лише трактуванням взаємодії спадковості і середовища, дозрівання та научіння, біології і культури, вроджених та набутих здібностей у ході психічного розвитку. При вивченні ролі досвіду в динаміці поведінки ключовими є проблеми активності суб'єкта в процесі розвитку та часу, коли здійснюється той чи інший вплив середовища.

Виявлено, що в процесі психічного розвитку є так звані сензитивні (найбільш сприятливі) періоди для розвитку певної психічної функції. Наприклад, для розвитку мовлення сензитивним є період 1—3 роки.

**Соціологічний підхід до розвитку психіки дитини.** Для теорій цього напрямку характерним є перебільшення ролі соціальних впливів для розвитку особистості. Такий підхід бере початок з праць англійського філософа Джона Локка (XVII ст.), який заявив, що дитина народжується з душою, схожою на чисту дошку (з латини "tabula rasa"). Суспільство може написати на цій "дошці" все, що йому потрібно. Близькими до цих ідей є біхевіористичні теорії розвитку

(Е. Торндайк, Д. Уотсон, Л. Блетц, Д. Томпсон та ін.), у яких визначальним у розвитку дитини вважається навчання, або тренування.

У Німеччині соціологічний напрям реалізований у гештальтпсихології (К. Левін), що розглядає поведінку людини як функцію особистості та найближчого їй середовища (єдність усіх особистісних та середовищних компонентів розуміється як життєвий або психологічний простір). Віковий розвиток пов'язаний, передусім, з розширенням життєвого простору особистості, кола її спілкування, групової приналежності тощо.

Так, специфічність поведінки підлітків (юнаків) зумовлена маргінальністю (граничною нормою) їхнього становища. Підлітки цілком не належать ні до дитячого, ні до дорослого світу, що й породжує внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищену сором'язливість і водночас агресивність, схильність займати категоричні позиції та ін.

Французький соціологічний напрям представлений роботами Е. Дюркгейма, Ш. Блонделя, П. Жане. Зокрема, П. Жане доводив, що взаємовідносини між людьми визначають розвиток психіки дитини.

Однобічність згаданих біологізаторських та соціологічних теорій розвитку психіки дитини намагаються подолати теорії, які спираються на положення про **конвергенцію** (схрещування) біологічних (спадковості) та соціальних (середовище) факторів розвитку, при визначальній ролі біологічних (німецький психолог В. Штерн).

Близькими до підходу В. Штерна є теорії, розроблені швейцарським психологом Жаном Піаже (1896-1980 рр.). Вони стосуються інтелектуального та морального розвитку дитини. Стверджується, що стадії психічного розвитку дитини визначені природою, навчання не може змінити їх послідовності та змісту. В інтелектуальному розвитку він вирізняє 4 стадії:

- о сенсомоторна - до 2-х років;
- о доопераціональна - до 7-8 років;
- о донкретних операцій до 11-12 років;
- о формальних операцій - до 13-15 років.

Щодо морального розвитку Ж. Піаже вважав, що він відбувається у процесі взаємовідносин дитини з оточуючими, які можуть розгортатись у двох формах: примушення і співпраці.

Окрему позицію займають ті психологи, які заперечують визначальну дію біологічних чи соціальних детермінант. У цих персоно-логічних (особистісних) теоріях головною детермінантою психічного розвитку проголошується сама особистість, її самовизначення, здатність створювати умови для свого розвитку (Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, Л. Блетц, Г. Імре та ін.).

**Діалектичний підхід** у дослідженнях розвитку психіки дитини представлений роботами французького психолога Анрі Валлона (1879-1962 рр.). Періодизація психічного розвитку дитини, за Валлоном, включає 7 послідовних стадій, які виступають результатом кількісних та якісних змін психіки:

- 1) стадія утробного життя - повна залежність від організму матері;
- 2) стадія моторної імпульсивності до 6 місяців; рухова активність дитини, вироблення умовних рефлексів;
- 3) емоційна - до 1 року - виникають відносини з людьми;
- 4) сенсомоторна - до 3-х років, з'являється увага до зовнішнього світу на основі орієнтувального рефлексу, прямоходіння і мовлення.
- 5) персоналізм - з'являється бажання бути в центрі уваги, прагнення наслідувати - до 5 років;
- 6) розмежування - до 11 років - розширення кола спілкування, прагнення досягти визнання в колективі;
- 7) статевого дозрівання - юнацький вік - виникають глибокі яскраві суперечності (любов, ненависть, самовпевненість, невпевненість, самоаналіз і самооцінка).

Незважаючи на розмаїття підходів до трактування психічного розвитку дитини, цілісної й систематизованої картини, що їх узагальнює, досі не розроблено.

**ВИСНОВКИ** про основні теорії психічного розвитку дитини за кордоном:

- зарубіжні дослідження з дитячої психології проводяться у межах основних теоретичних напрямів, а саме - біогенетичного, соціологічного, теорії конвергенції, діалектичного та персонологічного.

- в основі розподілу напрямів зарубіжних досліджень лежить різне вирішення суперечки щодо визначальних детермінант психічного розвитку дитини;

- провідним у різних напрямках проголошується то біологічний, то соціальний, то персонологічний чинник;

- ще одна група досліджень намагається враховувати поєднання різних чинників (теорії конвергенції, діалектичний підхід).

### **Психоаналіз**

Роком народження психоаналізу прийнято вважати 1880, коли Йозеф Броєр, колега й товариш Фрейда, повідомив йому про свої спостереження щодо пацієнтки Анни О. (Берта Паппенгейм), яка, розповідаючи про себе, схоже, виликувалася від симптомів істерії. Під час терапії була використана техніка гіпнозу. Фрейд почав використовувати ту ж саму техніку зі своїми пацієнтами і підтвердив результати Броєра. Ці спостереження були опубліковані в спільній праці «Дослідження істерії», де було висунуто припущення, що симптоми цього захворювання виявляються замаскованими спогадами про забуті травмуючі події. Причину забування цих подій Фрейд вбачав у конфлікті між певними імпульсами, що пов'язані з даними подіями, та моральними засадами.

Пізніше Броєр відійшов від досліджень. Працюючи окремо, Фрейд визначив, що пацієнт може наблизитися до розкриття забутих подій не тільки під час гіпнозу, але й при використанні техніки вільних асоціацій. Ряд клінічних досліджень також показав, що ця техніка дієва не лише з істерією, але й із неврозом нав'язливих станів сексуальної природи, який нерідко виникає в дитячому віці. Фрейд вводить термін «едипів комплекс» для позначення дитячих переживань, пов'язаних з несвідомим бажанням володіти одним з батьків протилежної статі та суперництвом з батьком спільної статі.

В період з 1895 по 1905 рік інновації Фрейда призвели до розвитку його теорії. Було розроблено топографічну модель психіки, яку вчений поділив на три секції: несвідоме, передсвідоме та свідоме. Він класифікував захисні механізми, які заважають деяким субстанціям з несвідомого потрапити в сферу свідомого. Однією з найдієвіших технік, що дозволяє розкрити несвідомі бажання, Фрейд вважав тлумачення сновидінь, бо під час сну ці захисні механізми послаблюють свою діяльність.

В 1923 році Фрейд сформулював теорію функціонування психіки в термінах її структурної організації. Психічні функції було сгрупповано за роллю, яку вони відігравали у внутрішньому психічному конфлікті. Фрейд виділив три основних структури психіки: Воно (Ід), Я (Его) та Над-Я (Супер-Его).

Теорія Зигмунда Фрейда зазнала багато критики з боку його сучасників-вчених. Вчений світ визнав право психоаналізу на існування тільки після того, як в 1906 році Фрейда підтримав Карл Густав Юнг. Проте пізніше Юнг та деякі інші послідовники Фрейда (Адлер, Ранк, Ференці) відокремилися від нього й започаткували свої психоаналітичні школи як альтернативу фрейдівському вченню.

### **Фрейдизм**

Згідно з Фрейдом, початком та основою психічного життя людини є різноманітні біологічні механізми. Так, він вважав, що у кожній людині закладені потяги до інцесту, канібалізму та жага вбивства. Фрейд наполягав на тому, що духовний онтогенез людини скорочено повторює хід розвитку людства в силу того, що у своїх психічних структурах кожна людина несе тягар переживань віддалених предків.

Вкрай важливу роль у формуванні людини відіграють два глобальних космічних інстинкти: Ерос (сексуальний інстинкт, інстинкт життя, самозбереження) і Танатос (інстинкт смерті, агресії, деструкції). Людська життєдіяльність, за Фрейдом, — це боротьба цих двох вічних сил, і саме вони є двигунами прогресу.

Носієм статевого інстинкту є психічна енергія з сексуальним забарвленням (лібідо).

Несвідомі (в першу чергу, сексуальні) прагнення особистості складають її потенціал і основне джерело активності, дають мотивацію для дій. В силу неможливості задоволення інстинктивних потреб в їх природній формі через соціальні нормативні обмеження, людина шукає компроміс між глибинним потягом та суспільно прийнятною формою його реалізації.

Структурна модель психіки

Модель особистості, створена Фрейдом, являє собою трьохповерхову формацію:



• нижній шар (Воно), найбільш примітивна інстанція, що охоплює все природжене, генетично первинне, підпорядковане принципу задоволення й нічого не знає ані про реальність, ані про суспільство. Вона споконвічно ірраціональна й аморальна; її вимоги повинна задовольняти інстанція Я (Его)

• середній шар (Я) відповідає принципу реальності, виробляючи ряд механізмів, що дозволяють адаптуватися до середовища, справлятися з його вимогами. Я — посередник між стимулами, що йдуть як з навколишнього світу, так і із глибин організму, з одного боку, і відповідними руховими реакціями з іншого. До функцій Я відноситься самозбереження організму, запам'ятовування досвіду зовнішніх впливів, запобігання загрозливим впливам, контроль над вимогами інстинктів (що виходять від Воно)

• верхній шар (Над-Я) служить джерелом моральних і релігійних почуттів, є контролюючим і караючим агентом. Якщо Воно визначене генетично, а Я — продукт індивідуального досвіду, то Над-Я — продукт впливів, що виходять від інших людей. Виникає в ранньому дитинстві і залишається практично незмінним у наступні роки.

Найбільш жорстокі, войовничі шари — Воно та Над-Я. Вони з двох боків атакують Я, породжуючи невротичний тип поведінки. Оскільки з розвитком суспільства шар Над-Я неминуче збільшується, стає більш масивним і важким, то і вся історія людства розглядається Фрейдом як історія прогресуючого психозу.

#### Комплекс Едипа

Фройд надавав важливу роль в формуванні та життєдіяльності особистості також едиповому комплексу. Досліджуючи сновидіння своїх пацієнтів, Фройд звернув увагу на те, що значна частина них з обуренням розповідали йому сновидіння, основним мотивом яких був статевий зв'язок з матір'ю (інцест). Виділивши це в деяку тенденцію, Фройд робить висновок, що найперше соціальне прагнення людини спрямовано на матір, в той час як найперше насильницьке бажання і ненависть спрямовані на батька.

В комплексі Едипа, як вважав Фройд, «завершується інфантильна сексуальність, яка справляє вирішальний вплив своєю дією на сексуальність дорослих. Перед кожним новонародженим стоїть завдання подолати едипів комплекс, хто не в змозі це зробити, хворіє на невроз».

#### Захисні механізми психіки

Постійне протистояння трьох сфер особистості в значній мірі пом'якшується спеціальними «захисними механізмами», які створилися в результаті еволюції людини. Найважливішими з неусвідомлених механізмів захисту, що покликані забезпечити цілісність і стабільність особистості в умовах конфлікту суперечливих імпульсів та прагнень, Фройд вважав такі:

• сублімація — процес перетворення і переадресування сексуальної енергії в різноманітні форми діяльності, прийнятні для індивіда та суспільства; різновидом сублімації є творчість

• витіснення — несвідоме усунення індивідом мотивів своїх дій зі сфери свідомого

• регресія — перехід на більш примітивний рівень мислення і поведінки

• проекція — неусвідомлене перенесення, приписування своїх власних відчуттів, уявлень, бажань, думок, потягів, а також часто «ганебних» несвідомих прагнень іншим людям

• раціоналізація — несвідоме прагнення індивіда до раціонального обґрунтування своїх ідей і поведінки навіть в тих випадках, коли вони ірраціональні

• реактивна формація — зміна неприємної для свідомості тенденції на більш прийнятну або ж протилежну

• фіксація поведінки — тенденція Я до збереження апробованих, ефективних стереотипів поведінки, зміна яких може призвести до патологічного нав'язливого прагнення до повторень.

• Інтелектуалізація — Це спроба вийти з емоційно загрозливої ситуації шляхом обговорення її змісту в абстрактних, інтелектуалізованих термінах.

• Заміщення — Воно виражається в частковому, другорядному задоволенні неприємного імпульсу якимось іншим методом.

#### Стадії розвитку особистості

Фройд вважав, що в процесі життя людина проходить кілька етапів, які відрізняються один від одного способом фіксації лібідо, способом задоволення інстинкта життя. При цьому Фройд приділяє особливу увагу тому, яким саме чином відбувається фіксація і чи потребує людина сторонній об'єкт для цього. Виходячи з цього, він виділяв кілька стадій психічного генезу протягом дитинства

• оральна стадія (0-1 рік) характеризується тим, що головне джерело задоволення концентрується на зоні активності, пов'язаній з годуванням; основна ерогенна зона на цій стадії — рот

- анальна стадія (1-3 роки), під час якої лібідо концентрується навколо ануса; дитяча сексуальність знаходить своє задоволення в оволодінні функціями дефекації, випорожнення
- фалічна стадія (3-5 років) характеризує найвищий ступінь дитячої сексуальності; головною ерогенною зоною стають статеві органи; до сих пір дитяча сексуальність була аутоеротичною, зараз же вона стає предметною, тобто діти починають відчувати сексуальний потяг до дорослих людей
- латентна стадія (5-12 років) характеризується зниженням статевого інтересу; психічна інстанція Я повністю контролює потреби Воно
- генітальна стадія (12-18 років) характеризується поверненням дитячих сексуальних прагнень, тепер усі ерогенні зони об'єднуються, і підліток прагне однієї мети — нормального сексуального спілкування. Проте на цій стадії Я має опиратися агресивним імпульсам Воно, які знову дають про себе знати. Так, в цей час може знов з'явитися едипів комплекс.

#### **Аналітична психологія Юнга**

Аналітична психологія — напрямок неофрейдизму, засновником якого є швейцарський психолог і культуролог К. Г. Юнг. Це вчення ґрунтується на понятті колективного несвідомого, в якому знайшли відображення дані антропології, етнографії, історії культури і релігії, проаналізовані Юнгом в аспекті біологічної еволюції і культурно-історичного розвитку, і яке проявляється у психіці індивіда. Як одиниці аналізу психіки Юнг запропонував поняття архетипу як вродженого зразка поведінки, що відповідає різним пластам психіки людини: тварини, загальнолюдського, родового, сімейного та індивідуального. Енергетика архетипу обумовлена тим, що він є проявом лібідо. Крім поняття колективного несвідомого Юнг дав опис екстравертований (спрямований переважно на зовнішній світ) і інтровертований (спрямований на внутрішній, суб'єктивний світ) установок.

#### **Епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона**

Теоретичні формулювання Е. Еріксона (1902-1994) стосуються винятково розвитку *его*, хоча він і стверджував, що його ідеї не більш, ніж подальший систематичний розвиток концепції Фрейда про психосексуальний розвиток у світлі нових відкриттів у соціальних і біологічних науках. Проте Е.Еріксон рішуче відійшов від класичного психоаналізу за чотирма важливими пунктами.

По-перше, з позиції Еріксона, саме *его* складає основу поведінки і функціонування людини, у чому видно зсув акценту від *ід* до *его*. Егопсихологія описує людей як більш раціональних, таких, які приймають усвідомлені рішення і свідомо вирішують життєві проблеми. У той час як Фрейд вважав, що *его* бореться, намагаючись розв'язати конфлікт між інстинктивними спонуканнями і моральними обмеженнями, Еріксон доводив, що *его* - це автономна система, що взаємодіє з реальністю за допомогою сприйняття, мислення, уваги і пам'яті.

По-друге, Еріксон розвивав новий погляд щодо індивідуальних взаємин з батьками і культурним контекстом, в якому існує сім'я. Якщо Фрейда цікавив вплив батьків на становлення особистості дитини, то Еріксон підкреслює історичні умови, в яких у дитини формується *его*.

По-третє, теорія розвитку *его* охоплює весь життєвий простір індивідуума, тобто від дитинства до зрілості і старості. Фрейд же обмежився вивченням впливу ранніх дитячих переживань і не приділяв увагу питанням розвитку за межами генітальної стадії.

Нарешті, по-четверте, у Фрейда і Еріксона різні погляди на природу і розв'язання психосексуальних конфліктів. Метою Фрейда було розкриття сутності й особливостей впливу на особистість несвідомого психічного життя, а також пояснення того, як рання травма може призвести до психопатології в зрілості. Еріксон бачив своє завдання в тому, щоб привернути увагу до здатності людини переборювати життєві труднощі психосоціального характеру, стверджуючи, що кожна особиста і соціальна криза є свого роду викликом долі, що спрямовує особистість до розвитку.

У деяких питаннях ідеям Еріксона і Фрейда властива теоретична єдність. Наприклад, обидва теоретики сходяться в тому, що стадії розвитку особистості наперед визначені, і порядок їх перебігу є незмінним. Еріксон також визнає біологічні і сексуальні основи всіх мотиваційних і особистісних диспозицій та приймає фрейдівську структурну модель особистості.

Основний вклад Еріксона у вивчення особистості полягає в тому, що, поряд із фрейдівськими стадіями психосексуального розвитку, він показав, що людина одночасно проходить стадії психосоціального розвитку і стадії розвитку *его*, та довів, що розвиток особистості продовжується все життя і кожна стадія розвитку може мати як позитивний, так і негативний результат. Кожна стадія розвитку *его* складається з психологічних, біологічних і соціальних компонентів і базується на досягненнях попередніх стадій. Перша стадія, або криза, - "вбираюча", коли задовольняється оральна потреба і формується довіра до оточуючого світу. На цій стадії утворюється проекція особистості. На другій стадії дозріває м'язово-руховий апарат, що призводить до почуття впевненості, самостійності. Третя стадія - це становлення юнацтва, знаходження цілей, уміння планувати, вибір

друзів. На четвертій стадії формується рефлексія, виникають сумніви щодо свого місця в житті. П'ята і шоста стадії - це зрілість особистості, стійкість її інтересів, коли вона керується у своїй поведінці нормами суспільства. І, нарешті, сьома стадія - це або досягнення непо-

- 2) невроз влади - гонитва за владою, престижем та володарюванням;
- 3) невроз покори - конформізм;
- 4) невроз ізоляції - втеча від суспільства.

Важливим відкриттям К. Хорні є введення поняття "Образ Я". Вона вважала, що цей образ складається з двох частин - знання про себе і ставлення до себе. При цьому, в нормі, адекватність "образу Я" пов'язана з його когнітивною частиною, тобто із знаннями людини про себе, які повинні відображати її реальні здібності і прагнення. В той же час, ставлення до себе має бути позитивним. К.Хорні вважала, що існує декілька "образів Я" - "Я" реальне, "Я" ідеальне і "Я" в очах інших людей. У ідеалі усі ці три "образи Я" повинні бути однаковими, лише в цьому випадку можна говорити про нормальний розвиток особистості і її стійкість до неврозів. Припустимо, якщо ідеальне "Я" відрізняється від реального, та людина не може до себе позитивно ставитись, і це заважає нормальному розвитку особистості, викликає напруженість, тривогу, невпевненість у собі" тобто є основою невротизації.

Так само як і А. Адлер, а пізніше Б. Фромм, К. Хорні прийшла до висновку про домінуючий вплив суспільства, соціального оточення на розвиток особистості. Вона також доводила, що людина може змінюватися і продовжувати свій розвиток протягом життя, тому не існує фатальної приреченості на невроз, про яку говорив З. Фрейд.

#### **Теорія трьох ступенів розвитку дитини**

Автором її є австрійський психолог Карл Бюлер (1879-1963). За його твердженням, три ступені розвитку дитини (інстинкти, тренування, інтелект) пов'язані не тільки з дозріванням мозку та ускладненням відносин з оточенням, а й з перебігом афективних процесів (бурхливих переживань), з розвитком зумовленого дією переживання задоволення. Під час еволюції відбувається перехід задоволення "з кінця на початок" процесу діяльності дитини. Перший ступінь розвитку (інстинкти) характеризується тим, що насолода виникає в результаті задоволення інстинктивної потреби, тобто після виконання дії. На другому ступені (тренування) задоволення переноситься на процес здійснення дії ("функціональне задоволення"). На ступені інтелекту, коли існує передбачуване задоволення, відбувається перехід його "з кінця на початок", що є основною рушійною силою розвитку поведінки дитини.

#### **Система діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку**

Автором її є англійський психолог Арнольд Гезелл (1880-1961). Ґрунтується вона на систематичних дослідженнях (норми і різних форм патології) з використанням кіно-, фотореєстрації вікових змін рухової активності, мовлення, пристосувальних реакцій і соціальних контактів. Стараннями А. Гезелла у психології було запроваджено метод лонгітюдного вивчення психічного розвитку одних і тих самих дітей від народження до підліткового віку. Досліджував він монозиготних (одноклітинних) близнюків, одним з перших використав близнюковий метод для аналізу зв'язків між дозріванням та науцінням, для глибшого розуміння нормального розвитку вивчав психічний розвиток сліпої дитини. В клінічній практиці широко використовується складений ним "Атлас поведінки новонародженого", що включає 3200 фотографій, які фіксують рухову активність і соціальну поведінку дитини від народження до двох років.

#### **Теорія розвитку вищих психічних функцій**

Обґрунтував її Л. Виготський, який виходив із твердження про визначальну роль праці в пристосуванні людини до природи і природних сил. Праця, виробництво знарядь праці змінюють тип поведінки людини, зумовлюють формування її відмінності від тварини. Ця відмінність полягає в опосередкованості її діяльності, оскільки між людиною і предметом праці є знаряддя праці. Опосередкованість притаманна і процесу внутрішньої (психічної) діяльності, адже людина в своїй внутрішній діяльності користується знаками (словом, цифрою, символом, нотою тощо) подібно до того, як у зовнішній практиці вона використовує знаряддя праці.

За функцією подібність між знаряддями і знаком полягає в тому, що вони надають діяльності опосередкованого характеру. Відмінність між ними виявляється в їх різній спрямованості. Якщо знаряддя праці спрямоване назовні (зумовлює зміни в об'єкті, є засобом зовнішньої діяльності), то знак спрямований всередину, змінює не зовнішнє, а внутрішню природу суб'єкта діяльності. Використання знаків, перехід до опосередкованої діяльності перебудовують психічну діяльність людини, природне функціонування її органів, сприяють розширенню можливостей психічної активності особистості.

Розвиток особистості відбувається у процесі оволодіння знаряддями праці, а також знаками шляхом навчання. Тому навчання належить провідна роль в організації її життя, психічному розвитку. Розвиток психіки не можна розглядати поза соціальним середовищем, у якому відбувається засвоєння знакових засобів, що забезпечує оволодіння досвідом попередніх поколінь.

У теорії Л. Виготського втілена ідея про соціальну сутність людини, сформульований загальний генетичний закон культурного її розвитку, відповідно до якого "будь-яка психічна функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, спершу - соціальному, потім - психічному, спершу між людьми як категорія ієтерпсихічна". Кожна вища психічна функція у своєму розвитку обов'язково долає зовнішню стадію, оскільки вона з самого початку є соціальною функцією.

Для ілюстрації цього положення Л. Виготський проаналізував розвиток жесту. Наприклад, на перших порах він реалізовувався дитиною як спрямований на предмет невдалий хапальний рух і як важливий етап в оволодінні дією. На цьому етапі дитячій руці допомагає дорослий, який сприймає жест як вказування на предмет, що зацікавив малюка. Так вказівний жест із невдалого хапального руху перетворюється на жест для інших, які вбачають у ньому зміст вказування. Жест стає знаком хапання - вказуванням. Після цього дитина починає ставитися до свого руху як до вказування, тобто жест (знак) для інших стає в її свідомості жестом (знаком) для себе. Так відбувається усвідомлення дитиною свого жесту. Його значення спочатку створюється ситуацією, а потім - людьми, які її оточують.

Аналогічно відбувається зі словом у процесі засвоєння дитиною мови. Спершу воно виражає її ставлення до речі. Цей об'єктивний зв'язок між словом і предметом дорослі використовують як засіб спілкування з дитиною.

Усі вищі психічні функції людини, за твердженням Л. Виготського, генетично пов'язані з її соціальними відносинами. Йдеться про те, що вищі психічні функції спочатку виникають у стосунках між людьми і тільки потім стають психічними (внутрішніми) функціями дитини. Процес становлення особистості виявляється в тому, що вона стає тим, ким вона є, через те, чим вона є для інших. За характером використання знаків можна зробити висновок про інтелектуальний розвиток особистості. У цьому сенсі Л. Виготський обґрунтував поняття "зона найближчого розвитку", хоч більш вдалим щодо цього є поняття "перспектива найближчого розвитку".

Ідеї Л. Виготського розвинули його послідовники, доводячи, що розвиток і становлення особистості молодшої людини, яка засвоює соціальний досвід, відбуваються не автоматично, а шляхом зміни її внутрішнього світу, внутрішньої позиції, що опосередковує всі виховні впливи. Позиція особистості розглядається як сукупність мотивів діяльності, в яких виявляються її потреби, ідеали, оцінки та самооцінка, сформовані в результаті виховання. Вона робить особистість відносно незалежною від зовнішніх впливів, які переломлюються через внутрішні умови.

### **Теорія поетапного формування розумових дій**

Ця теорія була сформульована в 50-ті роки ХХ ст. в процесі аналізу ідеї про роль внутрішніх умов у розвитку дитини, розроблення стратегії активного формування психічних процесів і властивостей особистості. Її автором є український і російський психолог Петро Гальперін (1902-1988). Відповідно до неї засвоєння дитиною знань відбувається в процесі діяльності, в результаті виконання нею певних дій, внаслідок чого вона вчиться думати.

Спираючись на принцип єдності свідомості та діяльності, було з'ясовано, що засвоєння розумових дій охоплює такі етапи:

- формування спонук (мотивів, смислів) до засвоєння дії;
- представлення схем, орієнтирів та вказівок щодо виконання нової дії, уточнення, перевірка рівня їх усвідомлення;
- формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі на основі образів і схем. Наприклад, при засвоєнні лічби спочатку дитина лічить конкретні предмети;
- символічне здійснення дії засобами мови (спілкування дитини і дорослого). На цьому етапі немає необхідності виконання дії у матеріальній формі й використання орієнтувальної схеми;
- виконання дії в зовнішньому мовленні (вголос). Така дія не потребує прямої підтримки дорослого. На цьому етапі поступово зникає звуковий супровід дії. Дитина все рідше вимовляє фрази ("Якщо я маю два яблука і мені дадуть ще два, то я буду мати чотири яблука");
- розгортання дії у внутрішньому плані. Фактично мовленнєвий процес "виходить" зі свідомості, а залишається в ній тільки остаточний результат. На запитання "Скільки буде два плюс два?", дитина автоматично відповідає: "Чотири". Тобто, засвоївши дію додавання, вона вже не має необхідності уявляти собі конкретні предмети, образи тощо.

У такий спосіб формуються і складніші інтелектуальні дії, словесно-логічний компонент інтелекту загалом.

#### **Теорія ігрової діяльності та її впливу на психічний і особистісний розвиток дитини**

Сформулювали її вітчизняні вчені Данило Ельконін (1895-1983) та Антоніна Усова (1911-1986). У своїх дослідженнях вони розглянули своєрідність ігрової діяльності, основні етапи її становлення, формування ігрових дій, умови виникнення і розвитку сюжетної гри, перехід рольових ігор у групі, з'ясували значення гри як рушійної сили розвитку дитини. Багато уваги було приділено дослідженню ролі дитячих груп у становленні особистості, результатом якого стало твердження, що клас, у життя якого включаються школярі, не впливає безпосередньо на становлення їхніх особистісних якостей. Цей вплив залежить від функцій, які виконує учень у груповій навчальній діяльності, суспільно корисній праці, від реалізації його прагнення до самоствердження. Найефективнішим чинником розвитку є нові потреби, інтереси, прагнення, самооцінка особистості тощо.

Багатоманітність психічного життя особистості на різних вікових етапах, за різних соціальних, історичних, географічних умов, у різних ситуаціях налаштовує психологів на пізнання його специфічних особливостей, загальних закономірностей, у процесі якого продукуються нові висновки, концептуальні положення, теоретичні відкриття.

### **10. ЕФЕКТИВНІ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Розглянемо найбільш поширені в практиці сучасних дошкільних навчальних закладів інноваційні освітні технології, що були розроблені у минулому – далекому та недалекому.

#### **Первіснообщинний лад**

На цьому етапі розвитку людства реалізується принцип інтеграції людини в родовий соціум, який вимагає від представника примітивного співтовариства розвитку здатності відмовитися від свого індивідуального початку, відчувати і розуміти іншу людину і готовність жертвувати собою заради неї.

*Звідси випливають такі якості члена первісного суспільства, як любов, емпатія, альтруїзм, жертвовність. Саме ці особистісні якості характерні для педагога зазначеної цивілізації, який повинен їх втілювати, транслювати і прищеплювати молодому поколінню завдяки відповідним навчально-виховним засобам, головний з яких – обряд ініціації, що здійснюється у контексті такої педагогічної цивілізації, що отримала назву "природна педагогіка".*

Характеризується перехідним від сангвінічного до флегматичного типу індивідуально-громадської організації соціуму, про що можна дізнатися з книги *"Як виростити дитину щасливою. Принцип наступності"* (2003 р.), автор якої, Ж.Ледлофф, провела два з половиною роки в племені південноамериканських індіанців, де у відносинах між дорослими і дітьми панує повна гармонія, якої так не вистачає в цивілізованому суспільстві. Сім'ї і клани індіанців тауріпан, разом полюють і живуть в повній гармонії з їх середовищем проживання без всіляких дивин техніки, за винятком мачете і сокири із сталі, які замінили кам'яні сокири.

Як пише Ж.Ледлофф, представники племені *тауріпан* були найщасливішими людьми, які вона бачила. Їхня зовнішність сильно відрізнялася від європейської: вони були нижче ростом, з менш розвиненою мускулатурою, але при цьому могли нести більш важку поклажу і на значно більш далекі відстані, ніж найвитриваліший з нас. Вони володіють своєрідним мисленням: якщо ми питали, як легше дістатися до якого-небудь місця, пішки або на каное, – індіанець відповідав "так". Це говорить про цілісне недихотомічне (тобто не "чорно-біле") світосприйняття індіанців.

Всі без винятку індіанські діти поводитися однаковим чином: ніколи не билися, завжди з готовністю і беззаперечно підкорялися дорослим; дорослі ніколи їх не карали; визначення "пустун" не підходило до жодної дитини.

Інтерес являє те, наскільки різне сприйняття праці у європейця і індіанця. Європейці, які оселилися в племені тауріпан, були напружені, похмурі, дратівливі; вони постійно лялися в процесі перенесення каное через бурхливий потік. Індіанці при цьому ж непогано проводили час і навіть знаходили в цьому розвагу. Вони були розслаблені, кепкували над незграбним каное і своїми саднами, але особливу радість викликала пирога, що впала на одного з одноплемінників. Що дивно, останній, притиснутий голою спиною до розпеченого граніту, незмінно з полегшенням реготав голосніше всіх, звичайно, після того як його витягали з-під човна і він міг вільно зітхнути.

Все виконували однакову роботу, всім було важко і боляче. Рани індіанців саднили ніяк не менше ран європейців. Однак, з точки зору культури останніх, така робота вважається безумовно неприємною.

З іншого боку, індіанці теж не знали, що до важкої роботи можна ставитися по-іншому: вони були доброзичливі і в хорошому настрої; в них не було ні страху, ані поганого настрою, який накопичився за попередні дні тяжкої праці.

Цікавим є те, що в мові екуана (іншого індіанського племені) відсутнє слово "робота". У них були слова, що позначають будь-які заняття, але не було загального терміна. Відтак, вони не бачать різниці між роботою та іншими заняттями. Цим можна пояснити їх здавалося б нераціональне забезпечення себе водою. Кілька разів на день жінки покидали свої хатини і, прихопивши два-три невеликих судини з гарбуза, спускалися схилом гори, потім повертали на дуже крутий спуск, надзвичайно слизький після дощу, наповнювали судини в струмку і дерлися тією ж дорогою в село. На все це йшло приблизно двадцять хвилин. Багато жінок до того ж носили з собою маленьких дітей.

Спостерігаючи все це можна дивуватися, що вони ходять так далеко за предметом першої необхідності і чому б не вибрати місце для села з кращим доступом до води. На останній ділянці спуску, у самого струмка, європейець прикладав всі сили до того, щоб не впасти. У екуана ж відмінне почуття рівноваги і, як усі індіанці Північної Америки, вони не відчують запаморочення. На самому крутому ділянці спуску вони все продовжували мило базикати і жартувати: зазвичай жінки ходили по двоє-троє, а то й більшої групою, і піднесений настрій завжди панувало серед них.

Раз в день кожна жінка залишала на березі судини і одяг (маленьку, звисаючу спереду стегнах пов'язку і бісерні прикраси, що носяться на щиколотці, коліні, зап'ястя, передпліччя, шиї і у вухах) і купалася разом з дитиною. Скільки б жінок і дітей ні купалося разом, все незмінно проходило з римським витонченістю. Спускалися з гори вони тієї ж впевненою і витонченою ходою, а їх останнім крокам до струмка слизькими каменями могла б позаздрити сама *"Mic Swimy"*, що виходить на подіум назустріч заслуженої короні.

Розмірковуючи над цим, не можна придумати "кращого" використання часу, проведеного в походах за водою, принаймні "кращого" з точки зору душевної рівноваги екуана. З іншого боку, якби критеріями оцінки були технічний прогрес, швидкість, ефективність або новизна, то, звичайно, ці численні прогулянки за водою виглядали б просто божевільно. Авторка бачила, наскільки індіанці винахідливі, і знала, що варто їй тільки попросити їх влаштувати так, щоб вона могла не ходити за водою, як вони прокладуть водопровід з бамбука, спорудять поручні вздовж слизького ділянки спуску або, врешті-решт, побудують хатину прямо на березі струмка. Самі вони не мали потреби в прогресі, оскільки не було необхідності змінювати свій спосіб життя.

Обидва племені з готовністю працювали за привізні дрібнички або вимінювали їх, але ні за що не поступалися своїми поглядами, традиціями або способом життя. Нечисленні власники рушниць і електричних ліхтариків періодично потребували порошу, дробу та ін., але заради володіння цими предметами вони не погоджувалися на нецікаву для них роботу і не працювали, якщо їм ставало нудно.

Ж.Ледлофф вважає, що у кожної людини є свій індивідуальний континуум (певний глибинний природний гармонійний механізм існування), тобто сукупність вроджених потреб і відповідних їм тенденцій (ліній розвитку). Однак континуум людини є частиною більш загального континууму – наприклад, континууму сім'ї, який, в свою чергу, є частиною континуумов більш високого порядку – клану, громади тощо. Континуум ж людини як виду є частиною континууму усього життя. Усім їм властиві певні очікування і тенденції, що виникають з кількаразового повторення досвіду в минулому.

Кожна життєва форма, вважає Ж.Ледлофф, розвивається не випадково, але переслідує свої інтереси. Розвиток йде в напрямі більшої стійкості, тобто більшої різноманітності, складності, а значить, більшої здатності до адаптації.

При цьому, такий розвиток – зовсім не те, що ми розуміємо під "прогресом". Більш того, для стабільності будь-якої системи необхідна сила, яка доповнює тенденцію розвитку і перешкоджає небажаним змінам в системі, а саме сила опору.

Ж.Ледлофф пише, що це стосується і структури суспільства. Зовнішні прояви високорозвинених культур, що дійшли до свого рівня розвитку еволюційним шляхом, можуть бути нескінченно різноманітні, в той час як їх основи подібні, а першооснови ідентичні. Такі культури будуть чинити опір прогресу, оскільки вони еволюціонували протягом довгого часу, як будь-яка стійка система в природі. За таких умов виходить, що чим менше інтелект заважає інстинкту формувати норми поведінки, тим менш жорсткою буде структура суспільства на поверхні (це

стосується деталей поведінки, ритуалів і етикету) і більш жорсткою в основі (у ставленні до себе і прав інших; до здоров'я і способів отримання задоволень, до балансу занять різного роду, до збереження виду та ін.). Одним словом, чим більше культура покладається на інтелект, тим більше заборон потрібно накласти на членів суспільства для її підтримки.

І діти, і дорослі племен американських індіанців виходять не тільки з того, що кожен індивідуум від природи соціальний, а й, що не менш важливо, кожен сам собі господар. У екуана немає поняття власності на людей, таких понять, як "моя дитина" або "твоя дитина", не існує. Вирішувати, що іншій людині робити (яким би не був її вік), представникам екуана не притаманне: кожен щиро цікавиться заняттями одноплемінників, але не проявляє і найменшої схильності вплинути на іншого, не кажучи вже про те, щоб змусити його щось робити. При цьому діти такою діють тільки відповідно до своєї волі. У екуана немає рабства, в тому числі сучасного рабства, оскільки як можна інакше назвати підпорядкування волі однієї людини іншій і примус через погрози і покарання? Те, що дитина фізично слабша дорослих і залежить від них, для екуана не означає, що з ним можна звертатися з меншою повагою, ніж з дорослим. Дитині не дається вказівок, що йдуть врозріз з її власним розумінням того, як грати, скільки їсти, коли спати й ін. Але коли потрібно допомога, від дитини очікують негайного покори. Віддаючи накази типу: "Принеси води!", "Наламай гілок для багаття!", "Подай мені ось це", "Дай малюкові банан!" – дорослий виходить з вродженою соціальності дитини і твердого знання того, що дитина хоче бути корисною і бажає брати участь у житті свого племені. Ніхто не стежить за тим, чи виконала дитина доручення; ніхто не сумнівається в її бажанні співпрацювати. Будучи соціальною істотою, дитина робить те, чого від неї очікують, без коливань і з усім старанням, на яке вона тільки здатна.

Як пише Ж.Ледлофф, екуана вважають, що кожна людина досить розсудлива, щоб прийняти певне рішення. Бажання прийняти рішення є свідченням здатності робити правильний вибір; маленькі діти не приймають важливих рішень, в них глибоко закладено прагнення до самозбереження, і в справах, в яких вони поки не можуть розібратися, вони покладаються на судження дорослих. Якщо дитині з самого раннього дитинства надають можливість вибору, то її здатність міркувати розвивається надзвичайно добре, будь то прийняття рішень або звернення за допомогою до старших. Обережність відповідає рівню відповідальності, і, отже, помилки зведені до мінімуму. Прийняте таким чином рішення не йде проти сутності дитини і веде до гармонії і задоволення всіх, кого воно стосується.

Разом з тим батьки не дозволяють дітям робити все, що завгодно. Віддаючи данину незалежності своїх синів і дочок і вважаючи, що ті поводитимуться як соціальні істоти, вони задають дітям рамки поведінки, які ті беззастережно приймають.

Описана Ж.Ледлофф соціальна структура та динаміка розвитку суспільних відносин у сучасному примітивному співтоваристві засвічує про високий рівень *соціальної синергії* цих співтовариств.

Як показала Р. Бенедікт, суспільства з високим рівнем синергії виявляють низький рівень агресії їх членів і високий рівень співробітництва, відрізняючись великою довірою, почуттям відповідальності та мінімальною централізацією<sup>1</sup>.

А. Маслоу показав, що у суспільствах з високим рівнем синергії існує такий порядок, коли дії індивіда, що спрямовані на досягнення власного профіту, виявляються вигідними для всього суспільства в цілому (пор. з принципом "відповідності вільного розвитку кожного вільному розвитку всіх"). Тут розвинений дух доброзичливості, надії на краще, в той час коли у суспільствах з низьким рівнем синергії ми зустрічаємо поширення жаху, приниження, непевності у майбутньому, тут успіх одного індивіда обумовлений поразкою іншого. Якщо у суспільствах з високим рівнем синергії влада та достаток ніби розпорошені, то у суспільствах з низьким рівнем синергії вони тяжіють до концентрації<sup>2</sup>.

Як відмічає П. О. Сорокін, коли блага розподіляються більш-менш пропорційно заслугам суспільства, то це веде до посилення соціальної мобільності суспільства, активізує його динаміку, тобто виявляє принцип синергії.

Відсутність дихотомії між виробництвом та розподілом спостерігається у примітивних суспільствах з високим рівнем синергії. Р. Бенедікт показала, коли досліджувала характер синергії примітивних суспільств, що незалежно від того, багаті вони чи ні, в них укорінені два протилежних способи розподілу багатств:

1) *спосіб "лійки"*, коли багатства концентруються в руках небагатьох (цей спосіб

<sup>1</sup> Benedict R. Synergy: Patterns of the Good Culture // American Anthropologist, 72, 1970. – P. 320–330.

<sup>2</sup> Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. – N. Y.: Penguin Books, 1976. – P. 191–200.

характерний для суспільств з низьким рівнем синергії);

2) **спосіб “сифона”**, що характерний для високосинергійних суспільств і що передбачає рівномірний розподіл суспільних благ.

Р. Бенедікт наводить приклад “сифонного” розподілу, коли описує щорічну церемонію “*Сонячного танка*” в одному з племен східноамериканських індіанців. На цій церемонії всі члени племені збираються разом, а найбагатші з них (котрі набули багатства завдяки тяжкій праці) розподіляють своє майно серед удов, сиріт, хворих тощо. У таких суспільствах, пише Р. Бенедікт, багатим вважається той, хто нічого не має, хто роздав своє майно неїмущим. Тут, як бачимо, дихотомія Е. Фромма “мати чи бути”, не існує, на відміну від нашого часу. Цікаво, що дослідники африканських народів відмічають в деяких з них, найбільш архаїчних, пригнічення честолюбства, яке загрожує порушеннями рівноваги та спрямуванням мати майна більше, ніж потрібно для життя<sup>3</sup>. У Древній Греції ці звичаї панували у Спарті, принаймні до IV ст.<sup>4</sup>.

“*Соняний танок*” нагадує нам про дисипативні структури, що вивчаються синергетикою. Ці структури виникають у відкритих, далеких від рівноваги, системах внаслідок самоорганізації й існують за рахунок постійного розсіювання енергії, одержуваної зовні. Тут ми маємо приклад самодетермінації, тобто циклопричинності, коли “дія дорівнює своїй причині”. Цей ефект кидає заклик традиційному розумінню каузальності. Як пише І. Р. Пригожин, “детерміністські закони фізики, які були колись єдиними прийнятними законами, зараз виявляються надмірним спрощенням, майже карикатурою на еволюцію”<sup>5</sup>.

“*Сонячний танок*” можна проілюструвати спогадами Марко Поло, який майже все життя промандрував по створеній за часів Чингізхана імперії. Марко Поло як європейця-ринковника вразило таке: “Робив государ і от ще: трапилося йому їхати дорогою і побачити маленький будиночок між двома високими і гарними будинками; одразу ж запитав він, чому будиночок такий непоказний; відповіли йому, що це будиночок бідної людини і не може вона побудувати іншого будинку; наказав відразу государ, щоб перебудували цей будиночок та зробили його таким же гарним і високим, як і ті два, що поруч із ним... Воістину, коли великий государ знає, що хліба багато і він дешевий, то наказує купити його багато і зсипати у велику житницю; щоб хліб не зіпсувався роки три-чотири, наказує його гарненько берегти. Збирає він усякий хліб... у множині. Трапиться нестача хліба, і підніметься він у ціні, тоді великий государ випускає свій хліб от так: якщо міра пшениці продається за бізант, за ту ж ціну він дає чотири. Хліба випускає стільки, що усім вистачає, усякому він дається й у всякого його вдосталь. Так великий государ піклується, щоб народ його дорого за хліб не сплачував; і робиться це всюди, де він царює”<sup>6</sup>.

Навпаки, низький рівень синергії призводить до “*війни всіх проти всіх*”. Так, як свідчить доповідь міністерства юстиції США, за п’ятирічку 1990–1994 року тільки в одній галузі, у системі охорони здоров’я США, розкрадання склали 418 млрд. доларів. Але саме американці, як нас вчать західні СМІ, є більш цивілізованими, ніж навіть китайці. Та й без цифр перше, що впадає в око, коли приїжджаєш до США, – відчуття “загального злодійства”. Велика частина чоловічого населення зайнята охороною і всілякими інспекціями, у магазинах і butikах безліч відеокамерам, що невідступно стежать за кожним покупцем.

Необхідно відзначити, що у так званих соціальних країнах (Швеції, наприклад) відносини між працюючими і непрацюючими членами суспільства були багато в чому позакоекономічні за топом “сифона”, коли держава вилучає додатковий продукт, а то і частину необхідного, повертаючи це на зрівняльній основі через суспільні фонди (освіта, медицина, житло, низькі ціни й ін.).

### **"Школа успіху і радості". Технологія французького педагога Селеста Френе (1896-1966)**

"Школа успіху і радості" заснована на ідеях гуманізму і самовідданої любові до особистості дитини. Вона включає оригінальне розв’язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти щодо активізації їх пізнавальної діяльності, форми і методи виховної роботи. Це забезпечило їй високу популярність серед педагогів країн Європи, Америки, Африки. Багато прихильників здобула ця технологія в Україні, оскільки основоположні тези Френе загалом співзвучні ідеям вітчизняних педагогів-новаторів, які прагнуть до створення гуманістичної педагогіки. Виховання, за твердженням С.Френе, охоплює такі етапи:

<sup>3</sup> Девідсон Б. Африканцы. Введение в историю культуры. – М., 1975.

<sup>4</sup> Попович М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 43.

<sup>5</sup> Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – С. 16.

<sup>6</sup> Кара-Мурза С. Г. Снова вопросы к вождям. – Київ: Оріяни, 1998. – С. 70-71.



1. Виховання у сім'ї (від народження до 2 років). Вирішальне значення становлення особистості дитини протягом найперших років життя він підкреслював у книзі "Поради батькам". Від взаємодії батьків з дитиною на цьому етапі значною мірою залежить успіху виховання в індивідуальному, соціальному та загальнолюдському аспектах на наступних стадіях її розвитку.

2. "Дитячий заповідник" (від 2 до 4 років) Так С.Френе назвав дошкільні заклади, в яких має відбуватися виховання дітей від 2 років. На будь-якому етапі життя дитини справжнє виховання здійснюється на основі принципу "пізнання на дотик" – найважливішого від усіх наукових методів. Ефективною є підготовка дитини до життя в насиченому розвивальному середовищі, яке допомагає їй пізнавати світ "на дотик". Якщо середовище не дає дитині змоги самій набувати необхідного для адаптації в навколишньому світі досвіду, то вихователь змушений вдаватися до різних педагогічних маніпуляцій, які іноді важко відрізнити від обману. У природному середовищі завдання вихователя полягає в постійному матеріальному і технічному вдосконаленні обладнання "заповідника", що сприятиме набуттю дитиною досвіду.

3. Дитячий садок (від 4 до 7 років). Чотирирічний малюк вже намагається підпорядкувати середовище собі. Виховання дитини до семи років має відбуватися у процесі "роботи-гри" з використанням відповідних матеріалів, знарядь, технічних засобів.

4. Початкова школа (від 7 до 14 років). На думку С.Френе, саме на цьому етапі доцільними є уроки.

Визначними засобом виховання С.Френе вважав природу. Він, як і Р.Штейнер, визнавав необхідність ранньої соціалізації дитини у відповідно організованому дошкільному закладі ("дитячому заповіднику"), який "пізнання на дотик" використовує як головний метод виховання. Це в свою чергу вимагає різноманітності навколишнього середовища. Нововведення у діяльності школи Френе були уроки-прогулянки, під час яких діти спостерігали природне й людське середовище, а потім усно і письмово викладали свої враження. Будучи прихильником "нового виховання", він усвідомлював значення природи у становленні особистості дитини, тому закликав педагогів максимально розширювати виховний простір дитинства за рахунок парків, садів, сільськогосподарських угідь, "живих куточків" тощо. Вже для чотирирічних дітей, на думку С.Френе, необхідно організовувати різноманітні "ігри-роботи" і "роботи-ігри", які широко застосували у педагогічній діяльності прибічники гуманістичних шкіл Ж.-О. Декролі та М.Монтессорі. Згідно з технологією "Школа успіху і радості" природа відіграє важливу роль і в організації початкової школи, яка "не може існувати без природного середовища". Вона є обов'язковою умовою нормального функціонування дитячого закладу, оскільки надає дитині необхідний для розвитку "матеріал", забезпечує умови для її фізичного та емоційного розвитку. Це положення узгоджується із твердженням С.Френе про необхідність допомагати дитині свою особистість через створення відповідної обставини, а не через повчання та вказівки, адже будь-яке насильство над особистістю призводить до негативних наслідків. Педагогічна технологія С.Френе передбачає використання у навчанні методу проб і помилок ("експериментального намацування"), оскільки знання не може передаватися у готовому вигляді "вчителем, який знає, учневі, який не знає". Набагато важливіше навчити дитину мислити, допомогти їй оволодіти методом пізнання, критичним ставленням до дійсності. Педагогічна система С.Френе сукупно представлена у таких його працях, як "Нова французька школа", "Моральне й громадське виховання", "Формування особистості дитини і підлітка", "Звернення до батьків" та ін. стислий усіх концептуальних положень його педагогічної технології, супроводжений текстами, у яких сформульовані певні світоглядні положення, з трьома принципово різними відповідями, містить праця "Педагогічні інваріанти" (лат. *invariants* (*invariantis*) – незмінний). Педагог повинен обрати одну з них. Зіставлення дає підстави для висновків, якої системи педагогічних поглядів він дотримується: традиційної, інноваційної чи педагогічні позиції чітко не визначені. З цією метою С.Френе розробив своєрідний педагогічний код:

*зелений колір (для позначення методів і засобів, які узгоджуються зі сформульованими інваріантами і без сумніву можуть використовуватися педагогами, оскільки успішно апробовані у минулому);*

*червоний колір (ним позначили методи й засоби, що суперечили інваріантам і яких слід якнайшвидше позбутися);*

*жовтий колір (для позначення ефективних за певних обставин методів і засобів, які водночас потребують обережного використання педагогом, оскільки мають тимчасовий характер).*

Педагогічний світогляд С.Френе характеризується яскравим гуманістичним спрямуванням. Визначальним чинником освітньої системи, теоретичною основою порівняння чинних освітніх систем він вважав філософію освіти. на думку автора технології "Школа успіху і радості", вчитель,

який володіє філософськими основами педагогічної діяльності, здатний створювати власні педагогічні технології, оскільки він бачить стратегію освіти і може визначити своє місце в ній.

### "Школа для життя, через життя" Жан-Овіда Декролі (1871-1932)

Бельгійський лікар, педагог і психолог Жан-Овід Декролі є найпомітнішим представником медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка матеріалізувала в конкретній педагогічній технології ідею гуманізації навчання і виховання, методологічно зблизила педагогіку з медициною, сформувала феномен психолог-педагогічної діагностики, розробила ефективний методичний і психотехнічний інструментарій.

Основою педагогічної технології Ж.-О. Декролі є принцип антропоцентризму, який наприкінці XIX та на початку XX ст.. сприяв новому осмисленню поняття "виховання". Відповідно до нього виховання розглядалось як процес розвитку дитини, що враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. Декролі проголосив дитину центром своєї системи навчання і виховання: "Я маю на меті створити зв'язок між всіма науками, примусити їх зійтися в одному центрі. Цей центр - дитина, до якої все сходиться, від якої все розходить". У проголошенні цієї ідеї він не був першим, адже вся гуманістична педагогіка, започаткована

Я.-А. Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, теж була зорієнтована на особистість дитини, а організаційно-педагогічне і методичне забезпечення конструювала з урахуванням її потреб і можливостей, дбаючи про максимальний розвиток творчих сил і здібностей кожної дитини.

Педагогічна система Ж.-О. Декролі постала як заперечення таких недоліків традиційної педагогіки:

*неприйняття дитинства як найважливішого етапу в розвитку особистості і розгляд його лише як підготовчого етапу до майбутнього "справжнього" дорослого життя;*

*ігнорування самотності та своєрідності психіки дитини, її прагнення до саморозкриття і творчості самореалізації;*

*використання шаблонних, формалізованих методів виховання та навчання без урахування особливостей особистості дитини, її природи;*

*відсутність знань про дитину як основи гуманістичних взаємин дорослих дітей.*

Аналогічно формується комплекс інтересів на основі кожної потреби. Отже, центри інтересів передбачають комплексну роботу на основі врахування основних фізичних і духовних потреб дитини. В цьому процесі вибудовується цілісна система, яку Ж.-О. Декролі назвав програмою асоційованих ідей. Вона утворена з двох великих розділів:

1. Дитина та її потреби.

2. Дитина і середовище:

а) Дитина і природне середовище:

*дитина і мінерали;*

*дитина і рослини;*

*дитина і тварини.*

б) Дитина і соціальне середовище:

*дитина і сім'я;*

*дитина і дитячий садочок (школа);*

*дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство).*

Освітні ігри у педагогічній системі Ж.-О. Декролі. Гру Декролі розглядав як творчу діяльність дитини, засіб збудження її рухової активності та духовного розвитку. На відміну від Ф.Фребеля і М.Монтессорі, він використовував у дидактичних іграх не геометричні тіла, а предмети навколишнього світу, що дало змогу розглядати їх одним із способів класифікації., повторення і закріплення отриманих вражень, знань, умінь, наблизити їх до життєвого досвіду дітей. Саме Ж.-О. Декролі розробив ігри на розподіл предметів, на складання картинок з кольорових кубиків, на складання картинок за допомогою окремих фігурок. Складнішими є ігри на визначення напрямку ("Гімнасти"), часу ("Котра година?"). Розв'язання цілісного комплексу завдань передбачають математичні ігри. Вони спрямовані на розвиток асоціації між словом і предметом або ідеєю предмета. Дитина повинна навчитися бачити, порівнювати, розрізняти, аналізувати, що досягається насамперед зоровими і моторними вправами попередніх ігор.

Ігри з грамоти також розроблені на основі принципу "парності" і спрямовані на підготовку дитини до читання та письма. Грамотичні ігри спрямовані на формування у дітей умінь звукового аналізу слова, узгодження частин мови, синтактичного розбору речення. Дидактичні ігри (лото, парні

карти) Декролі вже стали традиційними у вітчизняних системах сенсорного і мовленнєвого розвитку дітей.

### **Технологія раннього навчання Глена Домана.**

Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджує психологію розумового розвитку дітей. У 1940 р. здобув науковий ступінь із фізіотерапії в Пенсильванському університеті. У 1955 р. заснував Інститут розвитку людського потенціалу (Філадельфія), який нині очолює його донька і послідовниця Джанет Доман. Він є автором всесвітньо відомої серії "М'яка революція", що охоплює книги "Як дати дитині енциклопедичні знання", "Як навчити дитину математики", "Як навчити дитину читати", "Як розвинути розумові та фізичні здібності дитини" тощо. Г. Доман створив сучасну теорію і широку її практичну програму раннього навчання дітей, зручну для застосування не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах.

Концептуальні засади, зміст та особливості технології. (За кн.: І. М. Дичківська. Інноваційні педагогічні технології. -Київ: Академвидав, 2004. - 352 с. - С. 199-203). За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, чесності людини, життєві перспективи загалом закладаються в перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років. На думку Г. Домана, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти:

#### **1) загальний розвиток;**

2) навчання читання, математики, основ природничо-математичних наук, літератури, мистецтва.

За його переконаннями, у житті дитини найважливішими є два періоди:

**Від народження до 1 року.** В цей період дорослі невинувато виявляють надмірну опіку щодо дитини, намагаючись утримувати її в теплі, стежачи, щоб вона була чистою і нагодованою, обмежуючи при цьому можливості формування її нервової системи. Натомість дитині необхідно надати майже необмежені можливості для руху і безпосереднього дослідження об'єктів.

**Від 1 до 5 років.** У цей період формується інтелект людини. Тому дорослі мають намагатися якомога повніше задовольняти потребу дитини в новому матеріалі для вивчення, "який вона прагне засвоїти в усіх доступних їй формах і особливо у мовній - усній або письмовій". Якщо в цей час дитина навчиться читати, то, на думку Домана, "перед нею відчиняться двері у скарбницю історії, людської писемності, де зберігаються накопичені віками знання".

Однак метою раннього розвитку і виховання дитини не може бути "виращування" геніїв: "Наша мета - аж ніяк не зробити дитину Нобелівським лауреатом, чи всесвітньо відомим скрипалем, чи олімпійською «зіркою»". Головне - допомогти їй визначитися в житті, з різноманітних можливостей зосередитися на найважливіших для неї. Отже, ранній розвиток має дати дитині таку освіту, яка забезпечить їй глибокий розум і здорове тіло, зробить її кмітливою і доброю. Під керівництвом Г. Домана спеціалісти в галузі розвитку раннього навчання розробили оригінальні технології навчання дітей читання, математики, а також технологію, завдяки якій дитина може оволодіти енциклопедичними знаннями.

Технологія навчання дітей читання. Вона принципово відрізняється від загальноприйнятої. Називаючи дитину "лінгвістичним генієм", Г. Доман переконаний, що їй потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6-8 місяців. Це означає, що дитина може навчитися читати (мовчки) раніше, ніж говорити. Ця технологія придатна і для навчання читання дітей іноземними мовами. Як свідчать дослідження Г. Домана, дитина запам'ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12-15 разів. Для цього доцільно писати слова на смужках щільного паперу розміром 10-15 см червоними прописними літерами заввишки 7,5 см, оскільки великі літери максимально прості для зору, а червоний колір здатний привернути увагу дитини. Поступово можна переходити на чорні літери меншого розміру.

Протягом 5-6 днів дитині показують набори слів (по п'ять у кожному), починаючи з одного набору і поступово збільшуючи їхню кількість до п'яти. Кожен із них показують дитині тричі на день протягом 5 днів, кожне слово - до 1 секунди. За день проводять 15 занять тривалістю 5-7 секунд, з інтервалом не менше півгодини. Далі в кожному наборі щодня замінюють одне слово на нове. Дитина будь-якого віку, навчаючись читати, долає 5 етапів, на яких об'єктами її уваги є:

- окремі слова;
- словосполучення;
- прості речення;

поширені речення;  
книги.

Перші 15 слів, що пропонують дитині для читання, мають бути найзнайомішими і найприємнішими для неї. Як правило, це її ім'я, імена родичів назви улюблених продуктів і видів діяльності, предметів домашнього побуту та ін. Потім дають слова, які позначають частини тіла, елементи будинку і домашньої обстановки; предмети, що належать дитині, продукти харчування тощо. Наступна група слів містить дієслова. Кожне нове слово супроводжують демонстрацією дії, яку воно позначає. Згодом пропонують прикметники.

На кожному новому етапі поступово зменшують розміри літер, дотримуючись правила, що забороняє одночасно зменшувати розмір шрифту і збільшувати кількість слів.

Технологія навчання дітей математики. Її застосовують у ранньому віці (2,5-3 роки), оскільки вона дає змогу навчити мозок дитини розрізняти кількість і в результаті всі обчислення здійснювати як операції з множинами, за рахунок чого і досягають їхньої швидкості. Навчання дітей математики згідно з цією технологією передбачає 5 етапів:

1. упізнавання кількості;
2. упізнавання рівності;
3. розв'язання прикладів;
4. упізнавання цифр;
5. упізнавання рівності з цифрами.

Суть технології Г. Домана найчіткіше окреслює перший етап. Для впізнавання кількості виготовляють комплект карток із червоними кружальцями, від 1 до 100. Навчання починають із карток, на яких нанесені кружальця від 1 до 5. Дитині тричі на день послідовно показують картки з кількістю кружалець від 1 до 5 і називають відповідне число. Наступного дня проводять три заняття з першим комплектом, додаючи ще один комплект - із картками від 6 до 10. Його також показують тричі на день. Перед кожним наступним показом картки обов'язково перетасовують, щоб їх послідовність була непередбачуваною. Із першими двома комплектами заняття проводять п'ять днів. Із шостого в кожному комплекті щоденно одну картку змінюють на нову. Приблизно за 50 днів дитина запам'ятовує всі картки і відрізняє одну від одної. Відтоді вона зможе сприймати те, що дорослий може лише бачити. З першого погляду вона впізнає 47 кружалець, 47 монеток або 47 мотріжок, виявляючи феноменальну здатність до розрізнення: вона завжди відрізняє 99 кружалець від 98 і 100. Після ознайомлення з числами та їхнім записом у мозку дитини виникає бачення відповідної кількості кружалець, тобто вона здатна "бачити" відповідну множину, що дає змогу швидко здійснювати будь-які математичні обчислення. Ця здатність є основою особливих математичних здібностей.

Після подолання п'яти етапів навчання математики розпочинають глибоке вивчення математики за підручниками з математики, алгебри, геометрії, тригонометрії, вищої математики самостійно або за допомогою старших.

### **Технологія саморозвитку Марії Монтесорі**

Марія Монтесорі (1870-1952) - італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах ("будинках дитини") і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання й сенсуалізму в педагогіці. Педагогіка видатного італійського гуманіста Марії Монтесорі, як цілком правильно стверджують, "завоювала весь світ". Педагогічна система М. Монтесорі репрезентує теорію вільного виховання й сенсуалізму (напряму у теорії пізнання, що визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Світове визнання технологія М. Монтесорі здобула завдяки гуманістичному підходу до виховання і навчання дітей, вірі в безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Виховна мета цієї технології полягає в розкритті духовного та інтелектуального потенціалу дитини. Засобами її досягнення є не зовнішні впливи на особистість, а спеціально сформоване середовище, своєрідна "духовна екологія".

Концептуальні засади, зміст та особливості педагогічної технології М. Монтесорі "Будинок вільної дитини". (За кн.: І. М. Дичківська. *Інноваційні педагогічні технології*. - Київ: Академвидав, 2004. - 352 с. - С. 85- 101). Система М. Монтесорі охоплює концепцію і технологію виховання й навчання дітей віком від 2,5 до 12 років. Найбільший інтерес викликають її положення, що стосуються навчання, виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Провідна ідея вчення М. Монтесорі полягає в тому, що педагогові необхідно створити предметно-просторове

середовище, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів для саморозвитку і розкритті правил їхнього використання. Такими засобами є автодидактичні (самонавчаючі) Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює, спочатку наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім - самостійно, виконуючи різноманітні вправи. З огляду на це, у педагогічній системі Монтессорі можна виокремити такі ключові моменти

1) підготовлене навколишнє середовище і вправи для розвитку моторики, сенсорики та інтелекту;

2) педагог, створює, готує розвивальне середовище.

Філософія виховання М. Монтессорі основана на її власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Своєрідність педагогічної філософії М. Монтессорі полягає в тому, що дитинство, на її погляд, є не просто періодом життя, а іншим полюсом природи людини і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього. Монтессорі вірила в безмежні можливості дитини, яка "вступає до світу, щоб відновити людство", вважала, що дитина володіє унікальною здатністю до самобудівництва. Аналізуючи цей феномен, вона дійшла висновку, що ще до народження дитина має в собі духовний зародок - модель власного психічного розвитку, який, будучи вродженою її психічною сутністю, виявляє себе лише в процесі розвитку. Не менш важливу роль відіграє в розвитку дитини розум, який, мов губка, вбирає знання. Це здатність малюка вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечується сприятливим навколишнім середовищем. Дитина здатна сприйняти і засвоїти будь-які об'єкти середовища (як предметного, так і соціального), наприклад, просторові й часові зв'язки, соціокультурні особливості, стосунки між людьми тощо. Функціонування цієї здатності обмежене в часі, але його достатньо, щоб дитина отримала необхідний обсяг знань про навколишній світ. Усе це відбувається з нею на підсвідомому рівні, за участю всотуючого розуму, притаманного лише дітям дошкільного віку. Тому дорослі мають створити для дитини таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні (чуттєві) враження, "всмоктати" правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, раціональної діяльності з предметами, зразки позитивної соціальної поведінки. М. Монтессорі виокремила тимчасові фази (сенситивні періоди) особливої сприйнятливості дитини до конкретних аспектів навколишнього середовища. Відповідність кожного такого періоду атрибутам середовища забезпечує необхідну ефективність виховання і навчання. Знаючи про ці періоди, дорослі мають передбачати ефективність виховання і навчання. Знаючи про ці періоди, дорослі мають передбачати їх настання, відповідно готуючи навколишнє середовище, засоби навчання, яких дитина об'єктивно потребує на конкретний момент. Важливо також аналізувати симптоми кожного періоду з метою оцінювання актуального розвитку дитини. Сенситивні періоди універсальні, тобто виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей тощо. Водночас вони є індивідуальними, оскільки час їх настання, тривалість і динаміка можуть бути різними в конкретних дітей, хоч є приблизні середньостатистичні межі кожного з них. Педагогіка М. Монтессорі не протиставляє особистості педагога і дитини, вважаючи їх рівноцінними у вихованні. Такий підхід єднає її з гуманістичними традиціями української етнопедагогіки і сучасними концепціями навчання та виховання.

Здатність "вникати в секрет дитинства", знати, любити дитину і вміти служити їй "згідно із законами вищої справедливості", за переконанням М. Монтессорі - головна місія педагога.

<i><b>М. Монтессорі про розвиток дитини</b></i>	<i><b>Завдання дорослих</b></i>
Середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом, розкрити її внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності	Створення педагогом і батьками предметно-просторового середовища, надання дитині засобів для саморозвитку та розкриття правил їхнього використання
Дитинство є не просто періодом життя, а іншим полюсом природи людини... Дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього	Дорослий має бути еталонним зразком для дитини і навчитися сприймати дитину як маленьку, але Людину з її власним "Я"

Дитина вступає до світу, щоб відновити людство..., ще до народження має в собі духовний зародок - модель власного психічного розвитку	Мають враховувати індивідуальні особливості та вроджені задатки
У розвитку дитини важливу роль відіграє всотуючий розум - здатність дитини вчитися, прагнення до навчання	Дорослі мають створити для дитини таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різно-манітні сенсорні (чуттєві) враження, "всмоктати" правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, раціональної діяльності з предметами, зразки позитивної соціальної поведінки
Сенситивні періоди особливої сприйнятливості дитини до конкретних аспектів навколишнього середовища	Підготувати навколишнє середовище, засоби навчання, яких дитина об'єктивно потребує на конкретний момент

Центральне місце в педагогічній технології М. Монтесорі належить дидактичному матеріалові, що є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головну його цінність М. Монтесорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише ознайомлює дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Монтесорі-матеріали ґрунтуються на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвивається у процесі вільної діяльності. Робота з Монтесорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом приступає до складнішого. Самодіяльність, вільний вибір матеріалу, вдосконалення методів роботи сприяють розвитку організаційних можливостей дитини. Дидактичний матеріал Монтесорі опосередковано готує дитину до майбутнього учіння. Користування Монтесорі-матеріалами доцільно підпорядковувати таким основним правилам:

1. діти мають ставитися до матеріалів із повагою;
2. використовувати матеріали охайно і свідомо;
3. для виконання певної вправи дитина має взяти всі необхідні матеріали, а закінчивши вправу, повернути їх на місце у первинному вигляді;
4. дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога.

Важлива роль при цьому належить презентації (основному урокові) - демонстрації дитині правильного використання нового матеріалу. Мета презентації полягає не лише в ознайомленні з основними якостями і застосуванням матеріалу, а й у створенні для педагога можливостей більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. Педагогіка М. Монтесорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Саморозвитку дитини дошкільного віку допомагають через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчальних розділів: матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки; матеріали для вправ на розвиток сенсорики; матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень; матеріали для вправ із розділу "Космічне виховання". Така різноманітність матеріалів породжує необхідність встановлення чіткої послідовності їхньої презентації.

### **“Український дитячий садок”. Спадщина Софії Русової.**

Вченою обґрунтовано умови гармонійного виховання у ДНЗ: виховання повинно бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним, відповідати соціально-культурним вимогам часу, вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, вибудовуватись на ґрунті громадської організації. Принципами побудови українського ДНЗ повинні бути: гуманізм, демократизм, науковість, національний дух. Їх реалізація забезпечуватиме етнізацію особистості, входження дитини у духовний світ і традиційне життя українського народу, плекання національної та загальнолюдської культури. У книзі «Дошкільне виховання» (1918 р.) Софія Русова узагальнила матеріали лекторської роботи. В ній викладені теоретичні міркування і критичний аналіз поглядів

педагогів минулого та сучасників на виховання дитини дошкільного віку. Софія Русова доводить важливість і необхідність виховання дитини дошкільного віку. У час започаткування суспільного дошкільного виховання її аргументи були вкрай актуальними. Адже не всі ще розуміли, що характер дитини формується в ранньому віці, що вчасно треба створювати умови для розвитку її здібностей. Зважаючи на вікові особливості дошкільнят, Софія Русова ставить питання про єдність родинного й суспільного виховання. Умови дитячого садка мають бути наближені до умов рідної домівки. Щоб дитина легко адаптувалася, вихователька має бути така ж близька, як рідна мами, і до того ж добре фахово-підготовлена. Що ж найважливіше у вихованні: тіло, почуття чи розум, - ставить питання Софія Русова. Однозначної відповіді бути не може. Тому основним завданням вона вважає пробудження в дитини охоти до самонавчання.

Софія Русова ставить і цілком по-сучасному розв'язує проблему за-гальнолюдського у вихованні. Виховуючи дитину, слід зважати на її соціальні особливості, психологічну індивідуальність; культурно-етнографічні ознаки її оточення. Національне виховання формує цілісну особистість. Міцнішою вважається та нація, яка найповніше використовує у вихованні свої національні скарби. Софія Русова знаходить органічну єдність між національною та загальнолюдською культурою і вважає таку єдність концептуальною основою виховання. Вона формулює основні принципи національного виховання гармонійної людини, громадянина:

- індивідуальність, пристосованість до природи дитини;
- відповідність особливостям і потребам своєї країни, нації;
- відповідність соціально-культурним вимогам часу;
- єдність суспільного і родинного виховання;
- благочинність, моральність.

У наступних розділах книги ці положення конкретизуються. Визначаються зміст і методика сенсорного виховання, дитячої гри, ручної праці, розвитку мови, формування математичних уявлень, морального та естетичного виховання. Це теоретично обґрунтований матеріал з критичним аналізом і водночас цінні практичні поради, які не втратили свого значення й сьогодні. В окремому розділі Софія Русова обґрунтовує вимоги до підготовки виховательки: до її зовнішності, культури, освіти, здатності до роботи з малими дітьми. Щоб виховати у дітей національну свідомість, самосвідомість, самоповагу і гідність, вона має знати народне життя і бути свідомою вихованих протягом віків ідеалів народу. Лише така вихователька може викликати у дітей палку любов до рідного краю, роздмухати ту іскру, яка жевріє в їхніх душах. Цим питанням присвячено розділ «Український дитячий садок». На думку Софії Русової, садок треба організовувати на наукових засадах. Він має бути проінформований національним духом нашого народу, закладатися на цілком національному ґрунті. Творчі сили дитини найкраще збуджувати також національним матеріалом. У садку має лунає рідна мова й пісня. Саме такі садки дадуть українському народу свідомих, чесних громадян, які здобудуть йому світлу долю. Ідеї загальнолюдського та національного виховання в українському дитячому садку були надзвичайно актуальними в час становлення суспільного дошкільного виховання та УНР. Нове життя здобули ці ідеї й праці Софії Русової в наш час, коли відроджуються національна культура, національні пріоритети України. Книга також містить практичні поради щодо виховання у дитячому садку, вірші, оповідання, казки, пісеньки з нотами, вибрані твори кращих українських письменників. Йдеться про організацію трудового виховання: ліплення, вишивання, малювання, плетіння. Використані і предметні лекції. Є орієнтовна програма роботи з дітьми. Проте авторка застерігає, що ні в якому дитячому садку не може бути й не потрібно сталої програми, бо всі заняття мають відповідати інтересові (сучасному) і настроєві дітей. Навчання в дитячому садку узгоджується з порою року, тобто залежить від того матеріалу, який дає природа. Книга «Нові методи дошкільного виховання» (Прага, 1927) є посібником для слухачів курсів садівниць. Висвітлює питання професійної освіти. Садівниця перш за все має добре знати дитину, її фізичний та духовний стан, виявляти як невраїнованих чи відсталих дітей, так і обдарованих, викликати відповідно віку інтереси в дитини. Для вивчення дитини пропонується спеціальна санітарна карта, детально аналізуються типи темпераменту дитини. Успішність роботи вихователя забезпечує висока професійна й загальна освіта, матеріальна незалежність, повні політичні права, належна пошана в суспільстві. Софія Русова обґрунтовує кваліфікаційні вимоги до садівниць: передусім вони повинні любити дітей, мати чуйне серце, відповідально виконувати свої обов'язки, бути фізично здоровими, мати спокійну вдачу, вміти співати народні пісні, малювати, знати літературу - рідну і світову, вміти знайти і встановити спільне між домівкою дитини і дитячою установою. Вона ставила вимоги ще до абітурієнтів, щоб на навчання не потрапили випадкові люди. Педагог повинен володіти літературною мовою, а крім того, знати діалекти місцевості, де працює. Крім теоретичних знань, вважала Софія

Русова, вихователю необхідна практика роботи з дітьми. Саме в практиці виробляються певні навички педагогічної професії. Важливим питанням є розвиток органів чуття («змислів») дитини. Тут вирішується два завдання - зробити органи чуття чутливішими й працездатнішими, а також сформувати свідоме ставлення дитини до праці, вправ, стимулювати дитячу творчість. Чимало уваги приділяється практичній дитячій грі. Софія Русова дає класифікацію ігор, яка фактично відповідає нинішній:

- прості руханки;
- ігри, що впливають з інстинкту наслідування;
- театр ляльок, лялькові вистави.

Вона розглядає гру як засіб виховання. Звідси й вимоги до керування грою. Перш за все вихователю повинен знати специфіку ігор дітей різного віку, знати народні ігри. Софія Русова вказує на поступовий перехід на певному етапі розвитку гри до праці. Працю вона поділяє на фізичну й розумову. Чимале значення надає праці з різними матеріалами, господарській, самообслуговуванню, праці в саду. Водночас Софія Русова ручну працю поділяє за певними напрямками: загальнокорисна (прибирання, догляд за рослинами чи тваринами); естетично-декоративна, або ілюстративна; психологічна, або соціальна (діти намічають тему праці, деталізують її, планують). Отже, фізичне й розумове навчання нероздільні. Навчання арифметики і грамоти має проводитися в природному зв'язку з іншими заняттями. Софія Русова наполягала на спілкуванні з дитиною лише її рідною мовою. Шанувала знання діалекту, попереджала, щоб не відлучати від «хатньої» мови дитину, бо саме в діалекті - дух народу, філологічна суть мови, її образність, краса. Ознайомлення з довкіллям (предметні лекції) — це перша енциклопедія дитини. Питання виховання Софія Русова розглядає в органічній єдності з навчанням. Зокрема, рекомендує вчити моральності так само, як будь-чого іншого. Розробляє перелік інтелектуальних і соціальних «добродійностей та культурних звичок», які важливо виховувати у дошкільників. Серед засобів морального виховання вона виокремлювала національні, які використовувалися народом споконвіку: легенди, казки, народні пісні, вірші тощо. Це виховує у дитини чуття власного народу, обов'язку перед ним, патріотизм. Дитячий садок вона розглядала як установу не лише педагогічну, а й соціально-національну. Його призначення ширше, ніж підготовка до школи і полягає у вихованні людини, свідомого громадянина своєї країни.

### **Спадщина Василя Сухомлинського**

Спадщина Василя Сухомлинського надзвичайно багатогранна, та в центрі його уваги передусім - дитина, особистість, її духовний світ та моральні цінності. Проектування людини він вважає найголовнішим у педагогічній роботі. Методика такого проектування передбачає системи розвивального навчання, самостійність і самобутність життя дитини, її право на щастя, яке може дати родина, школа, найближче оточення. Учень має бути радістю, а не тягарем. Виховання дитини Василь Сухомлинський розглядав у контексті різноманітних видів діяльності (інтелектуальної, трудової, моральної, естетичної, фізичної), спрямованої на всебічний розвиток особистості. Основу виховання мають становити народна педагогіка та загальнолюдські цінності - добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Чи не найважливішим засобом виховання Василь Сухомлинський вважав мистецтво спілкування педагога з дітьми. Людяність, душевність спілкування - ключ, що відкриває дитячі та юнацькі серця. Саме завдяки такому спілкуванню діти довіряються педагогу як старшому доброму порадинику, другу. «Учитель - це передусім жива людина, яка входить до світу пізнання, творчості, людських взаємин». Василь Сухомлинський запропонував чимало оригінальних методів, прийомів, форм навчання та виховання, спрямованих на розвиток творчих, розумових та фізичних здібностей. Зокрема, впровадив у практику «уроки мислення» серед природи, які проходили в атмосфері співробітництва й творчості. Ці уроки він називав подорожами до джерела живої думки. Прагнення зрозуміти побачене спонукало встановлювати причинно - наслідкові зв'язки, пробуджуючи дитячу думку. Розроблена Сухомлинським система занять передбачала розвиток творчої думки. Чільне місце в ній відводилося самостійному складанню казок, маленьких творів, доповідей, математичних задач, вивченню окремих тем. Домашні завдання педагог вважав необхідними, але часу на них має витрачатися менше, ніж на дозвілля учня. Своєрідно й творчо Василь Сухомлинський використовував казку у вихованні дошкільнят і молодших школярів. «Через казку, фантазію, гру, через неповторну людську творчість - вірна дорога до серця дитини», - наголошував він. Глибокі за своїм змістом казки Василя Сухомлинського - як свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. На його уроках діти самі складали казки, в яких їхня буйна фантазія поєднувалася з глибоким моральним змістом. У Павлівській школі було обладнано кімнату



казок. Морально- психологічний аспект перевірки якості засвоєння матеріалу передбачав оцінку не лише знань, а й наполегливості дитини у подоланні труднощів. Оцінка, на думку педагога, має бути позитивним стимулом навчання і ніколи не використовуватись для покарання. Улюблений предмет та вчитель, який його читає, має бути в кожного учня, зазначав Василь Сухомлинський. З цього предмета він краще за інших вчиться, читає додаткову літературу чи отримує окремі завдання від учителя. Це розвиває інтерес до знань, таланти, створює інте-лектуальний фон класу. Книга й робота з нею - найнеобхідніше в учінні. Дітей треба навчати вибирати книгу, читати й перечитувати її. Читання - це віконце, крізь яке діти бачать і пізнають себе. Найрадіснішим у школі Василя Сухомлинського було свято книги.

Як елемент розумової культури, який має розвивальне значення, Василь Сухомлинський розглядав шахи. На його переконання, треба зацікавити дітей грою в шахи, вводити її в життя школи.

Трудове виховання Василь Сухомлинський розглядає як гармонію трьох понять: треба, важко і прекрасно. Виховання в праці - це перш за все прищеплення любові до праці, зближення розумової і фізичної праці. Праця має згуртовувати дитячий колектив, бути посильною і радісною, до неї можна залучати дітей різного віку. Вони повинні бачити кінцевий результат, радіти йому, відчувати, що їхня праця - це частина праці дорослих. Старшим дітям треба давати більше самостійності та ініціативи - це підвищує їхню відповідальність за зроблене. Великого значення надавав Василь Сухомлинський природі як виховному засобу. «Я прагнув до того, щоб перед тим як відкрити першу книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги - книги природи», - наголошував педагог. - «... Кожна мандрівка в природу - урок мислення, урок розвитку розуму». Чимало праць Василь Сухомлинський присвятив ролі слова та особистості вчителя для дитини і сформулював вимоги до нього. Він радив учителю не робити насильства над душею людини, уважно придивлятися до законів природного розвитку кожної дитини, до її особливостей, нахилів. Основну увагу педагог приділяв становленню особистості, формуванню громадянських переконань, розвитку індивідуальності в умовах суспільного колективного виховання. Дитячий колектив Василь Сухомлинський розглядає не традиційно для свого часу. Так, у праці «Виховання колективізму у школярів» духовне життя колективу визначають індивідуальний внесок кожного вихованця та взаємовплив колективу й індивідуумів. Усі праці Василя Сухомлинського пройняті гуманним ставленням до дитини, пошаною до її особистості, розумінням її інтересів, почуттів, позиції. У книзі «Серце віддаю дітям» він писав: «Дитячий світ - це особливий світ. Діти живуть своїми уявленнями про добро й зло, честь і безчестя, людську гідність. ...Я завжди вважав за необхідне стати в деякій мірі дитиною. Тільки за цієї умови діти не будуть дивитися на вас як на людину, що випадково потрапила за ворота їхнього казкового світу і якій байдуже, що діється всередині цього світу».

У своїх роботах педагог чимало уваги приділяв вихованню наймолодших дітей, першокласників і тих, що вступають до школи. Роки дитинства - дошкільний і молодший шкільний вік - відіграють важливу роль у формуванні особистості, вважав він. Це не підготовка до майбутнього, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя, і від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному і молодшому шкільному віці формується характер, мова людини, мислення. Можливо, все те, що приходить до розуму й серця дитини з книжки, з підручника, з уроку, саме тому й приходить, що поряд з книжкою - навколишній світ, в якому малюк робить свої перші нелегкі кроки від народження до того моменту, коли він сам зможе розгорнути і прочитати книжку: «Навчання — це лише єдина пелюстка тієї квітки, яка називається вихованням. У вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, які створюють красу квітки». У дитинстві починається тривалий процес пізнання - і розумом, і серцем - тих якостей і цінностей, що лежать в основі моралі. Василь Сухомлинський вважав, що треба виховувати високоосвічених, працелюбних, наполегливих людей, готових долати не менші труднощі, ніж долали їхні батьки, діди, прадіди. Чим більше коло знань має опанувати дитина, тим більше треба зважати на природу людського організму в період бурхливого розвитку і становлення особистості. Процес пізнання навколишньої дійсності є неодмінним емоційним стимулом думки для дитини дошкільного і молодшого шкільного віку. Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дитини тоді, коли вона одухотворюється яскравими образами, що впливають на почуття. Тому важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки була краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин, праці. Людина була і завжди буде дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має

використовуватись для прилучення до багатств духовної культури. Саме в природі джерело дитячого розуму. Перш ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також знати індивідуальні особливості здоров'я кожної дитини - без цього не можна нормально вчити. «Розумове виховання далеко не те саме, що набування знань. Хоча воно неможливе без освіти, як зелений листок неможливий без сонячного проміння, однак виховання розуму не молена ототожнювати з освітою, як зелений листок - із сонцем». Тому вивчення внутрішнього духовного світу дітей, особливо їхнього мислення, Василь Сухомлинський вважав одним з найважливіших завдань учителя. Дитина мислить образами. Чим яскравіші в її уявленні ці картини, тим глибше осмислює вона закономірності природи: «Клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чутливо реагують на об'єкти сприймання, що нормально працювати вони можуть лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися. Переключення думки, яка є сутністю мислення, можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немов би бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають». Якщо ізолювати дитину від природи, якщо з перших днів навчання вона сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. Розповіді вихователів - обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя. Вони повинні бути яскравими, образними, стислими. «Впливайте на почуття, уяву, фантазію дітей, відкривайте віконце в безмежний світ поступово, не розчиняйте його відразу навстіж, не перетворюйте на широкі двері, - радить Василь Сухомлинський вихователям. - ...Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще, й ще раз повернутися до того, про що вона дізналася». Розумове виховання як одна з найважливіших ланок системи виховання, за Сухомлинським, передбачає: набування знань і формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних і творчих здібностей; вироблення культури розумової праці; розвивання інтересу і потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці. Але процес набування знань і якісне їх поглиблення будуть фактором розумового виховання лише тоді, коли знання стануть особистими переконаннями, духовним багатством людини, що позначається на ідейній спрямованості її життя, на її праці, суспільній активності, інтересах. Формування світогляду - це серцевина розумового виховання. Яскрава самотужтя думка видатного педагога, виражена в особистій практичній учительській та виховній роботі, віднесена до теоретичних узагальнень, послужила розвитку демократичних та гуманістичних засад у педагогіці. Спадщина Василя Сухомлинського є цінним внеском у вітчизняну та світову скарбницю педагогічної думки.

### **Технологія раннього навчання читання Миколи Зайцева.**

Концептуальні засади, зміст та особливості технології. (За кн.: / М. Дичківська. *Інноваційні педагогічні технології*. - Київ: Академвидав, 2004. - 352 с. - С. 191-194.)

Комплекс оригінальних методичних прийомів технології М. Зайцева базований на відкриттях і теоретичних узагальненнях про психічні особливості розвитку людини видатних учених-фізіологів Івана Сеченова (1829- 1905), Івана Павлова (1849-1936), Олексія Ухтомського (1875-1942), невропатолога, психіатра, психолога Володимира Бехтерева (1857-1927), психолога Олексія Леонтьєва (1903-1979). Спостереження, відкриття й узагальнення І. Сеченова практично втілені у педагогічних технологіях М. Зайцева. У них сенсорний потік подрібнений на своєрідні "кванти інформації", операції з якими супроводжують ритмічні рухи з періодичними моторно-емоційними акцентами. З орієнтацією на цей принцип М. Зайцев створив відповідні навчальні посібники.

*Основні засади технологи М. Зайцева.*

1. Діти цілком звільнені від регламентованої поведінки. Навпаки, їхня навчальна діяльність насичена цікавими ігровими ситуаціями з елементами змагання. У процесі таких занять вони відчувають неабияку радість від досягнутих результатів навчання.

2. Стійкі позитивні емоції сприяють нормалізації та активізації всіх функціональних систем організму дитини, а отже, її здоров'ю.

Ритмізація діяльності, що під час навчання грамоти виявляється в ритмічних звукових подразненнях, ритмічних рухових відповідях дітей, у дозованих за певним правилом моторно-емоційних акцентах, у ритмічних рухах кисті дитини, має, крім навчального, великий оздоровлювальний ефект.

3. Технологія навчання читання, котру розробив М. Зайцев, використовує типово дитячий засіб пізнання світу - кубики, яким великого значення надавали Я. А. Коменський, Ф. Фребель.

4. Принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей із навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядають не як передумову "прискореного розвитку", а як процес оволодіння новою мовною реальністю - письмовим мовленням. Опоненти М. Зайцева критикують його за намагання навчити читати дітей у надто ранньому віці, не аргументуючи таких міркувань.

Реалізація цієї технології не вириває дитину з контексту її природного буття, не створює для неї нездоланих бар'єрів. Навчання читання поєднують із грою, співом. Наприклад, склада діти запам'ятовують від. бувається у формі коротких складових пісеньок (їх використовують як фонетичну розминку і супроводжують рухами).

У задіюванні всіх видів пам'яті: звукової, моторної, зорової, кінестетичної (просторово-рухової) - враховують вікові психологічні особливості дітей.

Психофізіологічні засади технології М. Зайцева ґрунтуються на визнанні неабияких можливостей дошкільного віку в сприйманні й засвоєнні на чуттєвій основі знань про навколишній світ. Їх автор враховував те, що для повноцінного формування особистості потрібно задіяти всі органи чуття, забезпечити належний розвиток відчуттів і сприймань як головних для дитини способів пізнання предметів і явищ. Наприклад, безмежні можливості зору, слуху, нюху, тактильного (на дотик) сприймання потрібно використовувати в навчанні саме тоді, коли вони формуються і розвиваються як головні чинники пізнання дитиною світу. Адже навіть у дитини, яка народилася здоровою, неухильність батьків і педагогів до розвитку чуттєвих способів пізнання може спричинити серйозні проблеми розумового і морального розвитку. Людина зі сформованими відчуттями і вмінням сприймати вільно орієнтується в навколишньому світі, самостійна, впевнена у своїй діяльності, у стосунках з іншими людьми.

Особливості змісту педагогічної технології М. Зайцева. Технології раннього навчання спрямовані на опанування грамоти і математичний розвиток дітей. Технологія навчання грамоти пропонує оригінальний шлях до читання через письмо (від письма кубиками - до читання). Гра-посібник "Кубики Зайцева" містить 52 картонки, що їх можна легко скласти в кубики, три таблиці та методичні коментарі. Кубики поділяють за різними критеріями:

за кольоровими ознаками (колір, поєднання кольорів, одно-, дво-буквені склади з літерами трьох кольорів). За кольором кубики розпізнають, послуговуючись такою схемою: "золотий" - жовтий, "залізний" - сірий, "дерев'яний" - світло-коричневий, білий. За поєднанням кольорів: "залізно-золотий", "дерев'яно-золотий", "залізно-дерев'яний";

за об'ємом кубики поділяють на великі й маленькі, великі подвійні (склеєні один з одним), маленькі подвійні;

за звучанням наповнювача (кубики Зайцева, що звучать): "золоті", "залізні", "дерев'яні", "залізно-дерев'яні", нема звуку;

за вібрацією наповнювача, яка сприймається пальцями руки, що тримає кубик;

за вагою;

за поєднаннями ознак.

М. Зайцев розглядав склад як "мускульне зусилля мовного апарату, що усвідомлюється", кожному букву саму собою, кожному букву на позначення приголосного звука з наступною, яка позначає голосний, або кожному, що передає приголосний із м'яким знаком. Склади розташовують у таблиці, зіставляючи і співвідносячи їх за дзвінкістю, глухістю, твердістю, м'якістю.

Читати за кубиками М. Зайцева навчають у три етапи:

1. Ознайомлення з кубиками і таблицями, вивчення складів. Його метою є ознайомлення дітей із кубиками і таблицями, навчання їх розрізняти кубики за кольором та звучанням, називати склад на кубиках, знаходити і називати склад в таблицях. Кожному кубикові відповідає стовпчик або рядок у таблицях. Після роботи з кубиками діти за допомогою указки відшукують у таблицях потрібні сполучення. У пошуках одного вони встигають перебрати і запам'ятати десятки сполучень. Блискуча систематизація допомагає пізнати принцип подібності, алгоритми пошуку. На цьому етапі діти виконують такі ігрові вправи:

1. Відгадай, який кубик звучить.

2. Добери до маленького великий кубик.

3. Побудуй башточку чи паротяг.

4. Знайди на своєму кубіку букву золотого кубика і назви склад.

5. Знайди кубик, який я назвала.

6.Якого кубика не стало?

7.Що змінилося?

Коли називають "ім'я" та "прізвище" кубика, склади промовляють: хором; дитина, до якої апелює педагог; по черзі (наприклад, л—ла—ло—лу—ли—ле). Далі настає черга для ігор "Знайди на картках слово, складене з кубиків", "Склади з кубиків слово, написане на картці", "Знайди на картці своє ім'я серед інших", "Склади з кубиків назву до картки", "Складове лото" (з використанням карток із зображенням тварин і неповним підписом на картці та карток із складом, якого не вистачає).

На таблицях зображені ті самі кубики, але в розгорнутому вигляді. Вихователь указкою показує слова, а діти порівнюють їх із тим словом, що вже викладене кубиками. З опорою на такі таблиці трирічний малюк легко вивчає до сотні складів і складових пісеньок. Таке проспівування є чудовою "гімнастикою для розуму" й сприяє коригуванню звуковимови. Дітям подобається супроводжувати пісеньки грайливими рухами рук, плесканням у долоні, притупуваннями, за сигналом вихователя робити паузи співати тихіше чи голосніше, швидше чи повільніше. Дуже важливо, щоб усі склади, які є в українській мові, діти проспівували. Це допомагає зробити для них читання легким і зрозумілим.

Читання одного слова. Дітям, які вже вміють викладати з кубиків різні слова, пропонують так звані складові картки (склади написані яскравим великим шрифтом). На цьому етапі ускладнюють й ігри. Вони вже потребують не тільки зацікавленості дітей, а й їхньої самоорганізації. Граючи в ігри "Згадайся, де твоє ім'я", "Назви іграшку по-іншому", "Знайди слово навпаки" тощо, діти самостійно викладають прості речення, визначають і ставлять наголос у словах, розділові знаки у реченнях. Читання слів із карток супроводжують спеціальними завданнями, спрямованими на розвиток мовлення, пам'яті та кмітливості. До того ж, діти швидко навчаються читати цілими словами.

Читання тексту, ігри-тексти з кубиками. Цей етап передбачає закріплення вміння дітей упевнено читати окремі слова, читати слова у реченнях і відтворювати суть прочитаного. Дітям пропонують ігри з картками, ігри-головоломки з кубиками і роботу з текстом: "Добери потрібний колір", "Добери потрібне слово", "Який предмет я загадала?", "Знайди продовження слова" та ін. Так, у грі "Схожий-несхожий" використовують картки зі словами: м'яч, куля, троянда, ромашка, сонечко, хрущ, лисиця, вовк, трактор, вантажівка. Вихователь описує предмети, наприклад: "Дві квітки. Одна з білими пелюстками і жовтою серединою. Друга з рожевими пелюстками і колючками. Одна квітка садова, друга - польова". Діти мають порівнювати їх, знаходячи спільні й відмінні ознаки, впізнавати за описом, знаходити відповідь серед карток. Після того, як діти навчаються читати невеликі тексти (прислів'я, приказки, скороговки, лічилки тощо), вони опановують читання текстів із книжок з великим шрифтом і яскравими, виразними ілюстраціями. Вихователь читає вголос, а діти стежать за текстом очима і читають внутрішнім голосом. На цьому етапі вихователіві важливо дбати про освітлення кімнати, навчити дітей правильно сидіти під час читання тощо.

Отже, розвивального ефекту технології навчання читання досягають завдяки складовому, а не фонемному принципу навчання; поєднанню навчання зі співами; використанню всіх видів пам'яті; максимальному використанню наочності. Технологія М. Зайцева кардинально відрізняється від традиційних методик розвитку мовлення дітей. Вона засвідчила свою високу результативність, а також можливість застосування не лише в освітніх закладах, а й у домашніх умовах.

## ЛЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти в Україні.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; законодавче забезпечення дитинства; проблеми дитинства у контексті соціокультурного розвитку, педагогіка співробітництва.

### ПЛАН

1. Тенденції формування освітнього простору в Україні у XXI ст.
2. Стан дошкільної освіти в Україні.
3. Законодавче забезпечення дитинства.
4. Проблеми дитинства у контексті соціокультурного розвитку.
5. Умови гармонійного розвитку особистості у педагогіці співробітництва.
8. Основні напрями педагогіки співробітництва.
9. Сутність гуманно особистісного підходу до виховання.
10. Особливості організації виховного процесу у світлі ідей педагогіки співробітництва.

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

1. Система дошкільної освіти Житомира та Житомирської області
2. Тенденції розвитку дошкільної освіти окремих регіонів України
3. Складіть систему законодавчої бази України у галузі дошкільної освіти.
4. Сучасні програми дошкільної освіти України.
5. Принципи педагогіки співробітництва
6. Основні напрями педагогіки співробітництва.
7. Сутність гуманно особистісного підходу до виховання.
8. Особливості організації виховного процесу у світлі ідей педагогіки співробітництва.
9. Розкрийте сутність педагогічних систем А.Нейла та Л.Колберга.

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки в Україні.
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору в Україні у XXI ст.
2. Окресліть сучасний стан дошкільної освіти в Україні.
3. Які, на Ваш погляд, є головні закони Української держави щодо забезпечення дитинства?
4. Назвіть три головні проблеми дитинства у контексті соціокультурного розвитку.

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Декларація прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.

Кон И.С. Ребенок и общество.- М.: Наука, 1988.- 270с.

Литвиненко С. Феномен дитинства в контексті соціально-культурного розвитку // Наука і освіта.- 2001.- №1.- С.11-14.

Мид М. Культура и мир детства.- М.: Наука, 1988.- 429с.

Поніманська Т.І. Соціокультурні засади проблеми дитинства в контексті концепції гуманістичного виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.- Зб. наук. праць.- Київ- Житомир: Волинь, 2003.- Кн.. 1.- 368с.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» / Наук. керівник Кузьменко В.У. – Богдана, 2003.

## 1. ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ У ХХІ СТ.

Історія розвитку людської цивілізації засвідчує, що освіта і людство тісно взаємопов'язані між собою. Будь-які глобальні проблеми (економічні, соціальні, політичні, екологічні, демографічні тощо), з якими стикається суспільство, так чи інакше позначаються на сфері освіти:

1. Економічні проблеми, що переживаються Україною, призвели до зменшення державного фінансування системи освіти. А це, в свою чергу, призвело до послаблення матеріально-технічної бази навчальних закладів, до зниження якості підготовки педагогічних кадрів.

2. Або несприятлива екологічна ситуація негативно впливає на здоров'я людини ще до її народження. Через це знижується здатність до навчання, виникає потреба у створенні закладів корекційного, оздоровчого характеру.

3. У період війн, етнічних конфліктів проблеми освіти усуваються на останній план, оскільки через смертельну небезпеку діти не мають можливостей відвідувати школу, дитячий садок.

Отже, можна побачити, що у системі освіти відображаються всі проблеми розвитку суспільства. З іншого боку, науковці підкреслюють, що освіта є великою силою, що перетворює суспільство. Ви знаєте, що сьогодні світова цивілізація переживає глибоку кризу, для виходу з якої необхідні глибокі зміни у свідомості та поведінці людей. Провідною є ідея про те, що людина розумна виявилась нездатною вирішити проблеми сучасного життя, тому їй на зміну має прийти людина духовна (М.Бубер, М.Шелер, А.Швейцер, В.Франкл та ін.). Через це у західноєвропейській філософській думці ХХ ст. спостерігається підвищення інтересу до проблеми моральності, духовності. На їх вчених, тільки духовна людина здатна забезпечити прогресивний розвиток людської цивілізації.

І саме освіта дає можливість готувати підростаюче покоління згідно з новими вимогами, вчити прогнозувати глобальні і локальні проблеми, і, якщо необхідно, усувати їх наслідки. Отже, освіта відображає стан розвитку суспільства і, у свою чергу, зумовлює подальший розвиток суспільства.

З перетворенням України на незалежну державу виникла необхідність реформування освітньої системи. Для визначення основних шляхів реформування системи освіти необхідно враховувати не тільки особливості розбудови в Україні, а й особливості розвитку світового співтовариства.

На останньому 11 Всесвітньому конгресі товариств з порівняльної педагогіки на тему "Нові виклики, нові парадигми: освіта на шляху у ХХІ ст." (Південна Корея, 2001) виділялось такі основні глобальні процеси у світовому співтоваристві, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства: суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Згідно з цим індивідуальний розвиток особистості є **показником** прогресу і **передумовою** подальшого розвитку людства. Через це провідними сферами у ХХІ ст.. стають наука і освіта.

1) сучасний світ являє собою цілісну соціально-політичну систему тому проблеми, що виникають в одній країні неминуче призводять до змін в інших країнах;

2) використання сучасних інформаційних технологій та засобів масової інформації дає можливість людям різних країн та національностей приєднатися до одних й тих самих культурних цінностей. Це призводить до того, що моральні цінності, норми поведінки, що склалися у певних країнах зазнають значних змін, ігноруються освітні і культурні традиції народу, формується світова культура;

3) змінюється уявлення людини про простір: він ніби зменшується. Сучасні засоби комунікації дозволяють спілкуватись і працювати на відстані. Тому у всіх галузях суспільства зростає вага міжнародного співробітництва. У зв'язку з цим створюються передумови для формування єдиного економічного, освітнього, інформаційного простору;

4) знижується роль держави у житті суспільства. Політична і економічна влада все частіше переходять до транснаціональних корпорацій, які починають впливати на характер соціальних, культурних, освітніх процесів у різних країнах. Це призводить до опору за збереження автономії з боку окремих народів, держав.

У руслі таких тенденцій ставляться нові **вимоги до освіти:**

1. Освіта повинна забезпечити здатність людини свідомо і ефективно функціонувати в умовах, коли знання і технології діяльності змінюються набагато швидше ніж покоління людей.

2. Забезпечити оптимальне співвідношення між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала тенденції розвитку людства та була, по суті, не тільки громадянином своєї країни, а й громадянином світу.

3. Сформувати розуміння людини як найвищої цінності, оскільки тільки це може забезпечити високий демократизм суспільства.

4. Культивувати розвиток духовного світу кожної людини, утверджувати культури толерантності.

Всі ці вимоги потребують перегляду звичних характеристик і норм освітньої діяльності. Отже, необхідно модернізувати (змінювати) систему освіти. Яким чином?

1. Потребує зміни **зміст навчання**. Слід більш чітко та однозначно визначити обсяг знань у різних галузях наук.

2. Потребує **корекції спрямованість навчального процесу**. Традиційно він передбачав засвоєння дітьми певних знань, умінь, навичок та здатність відтворити їх під час контролю. Але неможливо навчити людину на все життя. Рано чи пізно вона втратить конкурентоспроможність, стане непрацездатною, якщо не поновлюватиме свої знання. Отже у дитини має бути сформована потреба вчитися все життя, потреба у самонавчанні та самовихованні.

3. Необхідно формувати **уміння застосовувати знання**, набуті впродовж життя у власній практичній діяльності.

4. Утвердження **особистісно орієнтованої педагогічної системи**. Це завдання особливо актуальне для України, де впродовж десятиріч спостерігалася де індивідуалізація особистості, неможливість самореалізації у різних сферах суспільного життя. Отже, необхідно замінити авторитарну педагогіку на педагогіку толерантності (толерантність (лат. терпіння) – відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор внаслідок зниження сприйнятливості до його впливу), суб'єкт-об'єктні взаємини на суб'єкт-суб'єктні.

5. Освіта має готувати **людину адаптовану до життя** у світі багатоманітних зв'язків – від контактів з найближчими до контактів з народами інших націй.

6. Освіта має набути **інноваційного характеру**. Необхідно сформувати особистість, яка сприймає зміни як природну норму, а застій, незмінність – як прикрий виняток.

Враховуючи тенденції розвитку освітнього простору та вимоги до системи освіти розроблена **Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.)**, що забезпечує розвиток освітньої галузі в цілому (1994 рік).

**Головна мета** програми – визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки, створення системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

**Завдання** реформування освіти в Українській державі (завдання – конкретизація мети):

- відродження і розбудова національної системи освіти, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, засвоєння нею надбань світової та вітчизняної культури;

- виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу.

**Напрями** реформування освіти (лінії діяльності, лінії розвитку):

- розбудова національної системи освіти з урахуванням змін в усіх сферах суспільного життя;
- забезпечення моральної, психологічної та інтелектуальної готовності всіх громадян до здобуття освіти;

- досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів;

- створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину вдосконалювати свою освіту, оволодівати новими спеціальностями;

- забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично і психічно здорової особистості.

**Основні шляхи** реформування освіти (шлях – напрямок діяльності, засіб дії):

- створення у суспільстві атмосфери всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації;

- подолання девальвації (знецінення) загальнолюдських гуманістичних цінностей, відірваності освіти від національних джерел;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;

- відхід від засад авторитарної педагогіки;

- інтеграція науки і освіти, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ;

- створення належної матеріально-технічної бази у системі освіти;

- створення нової нормативної та правової бази освіти.

Виходячи із зазначеного вище, основними **принципами** реалізації програми є такі (принцип – керівні положення, вимоги певної теорії, науки, що мають характер загальних правил, вказівок, норм):

- пріоритетність освіти (нове ставлення суспільства до освіти, знань та інтелекту)
- демократизація освіти (подолання монополії держави на освіту децентралізація управління);
- гуманізація освіти (утвердження людини як найвищої соціальної цінності);
- гуманітаризація освіти (формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості, планетарного мислення);
- національна спрямованість освіти;
- безперервність освіти;
- нероздільність навчання і виховання;
- багатоукладність та варіантність освіти.

На основі Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ ст.” розроблена

**Національна доктрина розвитку освіти.** Указом президента від 17.04.2002 року вона затверджена. Доктрина виходить з того, що освітня галузь – найбільший пріоритет у сучасному світі і, виходячи з цього, всі учасники освітнього процесу потребують соціального захисту. Основні положення: 1) весь освітній процес повинен мати особистісно-орієнтоване спрямування; 2) Доктрина передбачає розв’язання питання доступності освіти для всіх громадян України; 3) Доктрина передбачає розвиток саме національного типу освітянської діяльності, яка не протиставляється а органічно вписується у світовий європейський освітянський простір; 4) Доктрина передбачає перехід на нові технології навчання, пов’язані із застосуванням комп’ютерів та іншої інформаційної техніки. Це дуже важливо, оскільки застосування комп’ютерів може спричинити заміну класичної предметно-урочної навчальної системи.

## 2. СТАН ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.

В системі освіти України функціонує близько **48 тис.** закладів та установ, де навчається майже **10 млн.** учнів та студентів, працюють понад **1,5 млн.** фахівців.

Варто проаналізувати стан дошкільної освіти в Україні, оскільки дошкільна освіта – перша ланка системи неперервної освіти.

**Дошкільна освіта** – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду.

Серед головних завдань дошкільної освіти виділяють такі:

- збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров’я дитини;
- виховання любові до України, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй, народів;
- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей;
- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту;
- здійснення соціально-педагогічного патронату сім’ї.

**Принципами** дошкільної освіти є:

- доступність;
- рівність умов;
- єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей;
- єдність впливів сім’ї і дошкільного закладу;
- наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою;
- світський характер освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до розвитку особистості дитини;
- демократизація та гуманізація пед. процесу;
- відповідність рівня, змісту й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров’я дитини дошкільного віку.

Дошкільну освіту можна отримати у дошкільному навчальному закладі. Сьогодні існують різні типи дошкільних навчальних закладів:

- ДНЗ (ясла) для дітей віком від 2 міс. до 3 років, де забезпечується догляд за ними, а також їх розвиток та виховання відповідно до вимог Базового компонента дошк. освіти;



- ДНЗ (ясла-садок) для дітей віком від 2 міс. до 6 (7) років, де забезпечується їх розвиток та виховання відповідно до вимог Базового компонента дошк. освіти;
- ДНЗ (дитячий садок) для дітей віком від 3 років до 6 (7) років, де забезпечується їх розвиток та виховання відповідно до вимог Базового компонента дошк. освіти;
- ДНЗ (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей віком від 2 до 7/8 років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації. ДНЗ компенсуючого типу поділяються на спеціальні та санаторні;
- будинок дитини – ДНЗ системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з вадами фізичного та (або) розумового розвитку від народження до 3 (для здорових дітей) або до 4 (для хворих) років;
- ДНЗ (дитячий будинок) інтернатного типу забезпечує розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та утримуються за рахунок держави;
- ДНЗ (ясла-садок) сімейного типу для дітей віком від 2 міс. до 6/7 років, які перебувають у сімейних стосунках, де забезпечуються їх догляд, розвиток, виховання та навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;
- ДНЗ (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від 2 міс. до 6/7 років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, компенсуючого типу, сімейні, прогулянкові, в яких забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психологічного та фізичного розвитку;
- ДНЗ (центр розвитку дитини), в якому забезпечується розумовий, психологічний та фізичний розвиток, корекція фізичного і психологічного розвитку, оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади або виховуються вдома;
- дит. будинок сімейного типу – ДНЗ, в якому виховуються діти – сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, віком від 2 до 18 років.

Сьогодні в Україні функціонують близько **15,7 тис.** ДНЗ, в яких виховується близько **1 млн.** дітей, що становить **40%** від загальної кількості дошкільнят в Україні.

Найвищий показник охоплення дітей ДНЗ у містах Києві та Севастополі (62%), у Донецькій (52%), Київській (48%), по 47% - у Дніпропетровській, Запорізькій, Сумській та Черкаській областях, найнижчий – в Івано-Франківській області (19%).

У зв'язку із підвищенням показників дитячої інвалідності та захворюваності удосконалюється мережа ДНЗ компенсуючого типу. Понад **32 тис.** дітей, одночасно із здобуттям дошкільної освіти проходять комплекс лікувально-реабілітаційних заходів у санаторних групах дит. садків і **60,2 тис.** у спеціальних групах для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку. Отже, **9,5%** малюків, які відвідують ДНЗ потребують особливих умов утримання, державної турботи та підтримки.

За останні 5 років мережа дошкільних закладів скоротилася ще на **15%** а кількість дітей у них – **на 10%**. Особливо скрутне становище у сільській місцевості, де під час реформування аграрного сектору значно потерпіла соціальна сфера. Сьогодні із **3 тис.** ДНЗ, що з різних причин не працюють **2,5 тис.** – сільські. Повільно відбувається передача дошкільних закладів колишніх колгоспів до комунальної власності. Через це щорічно втрачається ще **10%** ДНЗ, при тому, що будівництво нових дитячих садків у сільській місцевості не ведеться.

Серед причин скорочення ДНЗ виділяють такі:

- зниження народжуваності;
- висока плата за перебування дитини у ДНЗ та низький прожитковий мінімум населення;
- незайнятість населення, а відтак можливість батьків бути двома з дитиною;
- недостатня поінформованість людей щодо значення й необхідності дошкільної освіти та щодо діяльності ДЗ освіти;
- недостатня поінформованість батьків з незаможних родин про передбачувані державою пільги щодо оплати;
- нерозвинута мережа приватних дошкільних закладів, ДНЗ з нестандартними додатковими послугами, за які батьки згодні платити.

Реформування системи освіти в цілому вимагає і реформування дошкільної освіти зокрема. Серед **актуальних проблем** дошкільної освіти можна виділити такі:

- призупинення ліквідації дошкільних установ, збільшення кількості дітей, охоплених дошкільною освітою, забезпечення розміру батьківської плати за утримання дітей у ДНЗ на доступному більшості населенню рівні;

- вивчення шляхів здійснення особистісно орієнтованого підходу у вихованні;
- розробка основ науково-методичного забезпечення педагогічного процесу у ДНЗ у нових умовах;
- вивчення наукових засад роботи з обдарованими дітьми;
- дослідження пед. умов повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини у дошкільному віці.

Основні **шляхи реформування** дошкільної освіти:

- комплексне вивчення проблем родинного і суспільного виховання у сучасних умовах;
- встановлення вікових нормативів фізичного, психічного та духовного розвитку дитини;
- створення організаційно-методичної служби сім'ї, оптимальних науково-методичних умов діяльності ДНЗ різних типів;
- підвищення якості освіти через оновлення змісту, форм і методів виховання дітей;
- впровадження сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес.

За останні роки зроблені такі кроки у реформуванні системи дошкільної освіти:

- розроблено законодавчу базу галузі (Закон України “Про дошкільну освіту”);
- створено науково-методичний супровід Базового компонента дошкільної освіти (Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні, Програма розвитку дітей дошкільного віку та методичні рекомендації до неї (впроваджуватиметься після річної апробації, у цьому навчальному році зберігають чинність програми “Малюток”, “Дитина”, “Українське дошкільня”));
- розпочато реформування мережі ДНЗ, що передбачає наявність різноманітних типів навчальних закладів (загального розвитку, компенсуючи, інтернатних, сімейних, НВК тощо).

### 3. ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИТИНСТВА.

У дитячі роки людина потребує найбільшої уваги та захисту. Від ставлення до дітей, розуміння їх потреб, проблем та інтересів залежить не тільки доля кожної дитини, а й розвиток суспільства загалом.

Базовим документом, спрямованим на захист дітей є **Конвенція про права дитини (прийнята ООН)**. В 1959 році Організацією Об'єднаних Націй прийнято “Декларацію прав дитини”, 1979 рік проголошено роком дитини, в 1989 році було прийнято Міжнародна Конвенція про права дитини. Всі ці законодавчі акти повернули суспільну свідомість до визнання самоцінності дитинства. Окреслився принципово новий концептуальний підхід у розгляді дитинства, коли дитина постає рівноправним партнером в суб'єкт-суб'єктних стосунках із дорослою спільнотою, активною рушійною складовою єдиного соціуму, в протидію традиційній парадигмі дитинства із наголосом на пасивній, об'єктній ролі дитини.

Дитяча субкультура розглядається як відносно автономне культурне утворення, як смисловий простір цінностей, установок, способів діяльності та форм спілкування, що властиві дитячим спільнотам певної конкретно-історичної соціальної ситуації розвитку, в межах панівної культури дорослих. Дорослі, переконує В.В.Абраменкова, забезпечують загальну соціалізацію дитини, визначають зону її найближчого розвитку, що санкціонується соціальними нормами, цінностями та очікуваннями певної культури, а однолітки забезпечують переважно індивідуалізацію розвитку дитини та задають зону її варіативного розвитку через дитячу субкультуру як в соціогенезі, так і в онтогенезі.

Згідно з Конвенцією в Україні вдосконалюється нормативно-правова база, з метою забезпечити виконання положень Конвенції про права дитини.

Найголовніший закон – **Конституція України**, гарантує рівність прав дітей незалежно від походження, а також від того, народилися вони у шлюбі чи ні.

На основі Конституції прийнято низку законів та актів, які можна поділити на декілька груп.

#### **I. Закони та підзаконні акти, що спрямовані на охорону основних прав дитини**

Закон України “Про охорону дитинства” (26.04.2001 року) – визначає охорону дитинства як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і покликаний забезпечити реалізацію права дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток. Вперше введено положення, що забороняє тілесні покарання дітей у родині.

Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (23.03.2003 року) – визначає основні напрямки реалізації державної молодіжної політики щодо соціального становлення та розвитку молоді.

Закон України “Про охорону здоров’я” (19.11.1992) – визначає правові, економічні, соціальні засади охорони здоров’я в Україні, з метою забезпечення гармонійного розвитку фізичних і духовних сил громадян.

Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” (21.06.2001).

Закон України “Про громадянство України” (18.01.2001)

Закон України “Про дошкільну освіту” (11.07.2001), “Про загальну середню освіту” (13.05.1999), “Про позашкільну освіту” (22.06.2000).

Закон України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” (13.05.1999).

Закон України “Про біженців” (21.06.2001) – установлює державні гарантії біженців.

Національна програма “Діти України” (18.01.1996) – визначено основні напрямки державної політики щодо дітей.

## **II. Нормативно-правові акти в сфері**

### **сімейних відносин стосовно охорони дітей**

“Цивільний кодекс України” – визначає правоздатність та дієздатність громадян, які не досягли 18 років, “Житловий кодекс”, “Сімейний кодекс”.

Закон України “Про державну допомогу сім’ям з дітьми” (21.11.1992) встановлює відповідно Конституції рівень матеріальної підтримки сімей з дітьми через надання грошової допомоги.

Закон України “Про державну соціальну допомогу інвалідам дитинства та дітям – інвалідам” (16.01.2000) – матеріальне забезпечення та соціальну захищеність шляхом встановлення державної допомоги на рівні прожиткового мінімуму.

Закон України “Про попередження насильства в сім’ї” (15.11.2001).

Постанова Верховної Ради України “Про концепцію державної сімейної політики” (17.09.1999) – визнання пріоритету сім’ї у житті суспільства.

Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей”.

## **III. Нормативно-правові акти**

### **щодо захисту трудових прав дітей**

Конвенція про мінімальний вік допуску дітей до роботи у сільському господарстві.

Конвенція про мінімальний вік прийому на роботу.

Конвенція про медичний огляд дітей та підлітків з метою виявлення їх придатності до праці на непромислових роботах.

Конвенція про заборону нічної праці дітей та підлітків.

Наказ МОЗ України “Про затвердження переліку важких робіт і робіт зі шкідливими і небезпечними умовами праці, на яких забороняється застосування праці неповнолітніх”.

## **IV. Нормативно-правові акти щодо запобігання**

### **правопорушенням та злочинності серед неповнолітніх**

Закон України “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх” – визнає правові основи діяльності органів і служб у правах неповнолітніх, на які покладається здійснення соціального захисту та профілактики правопорушень серед неповнолітніх.

Постанова Кабінету Міністрів України “Про притулок для неповнолітніх”.

Постанова Кабінету Міністрів України “Про створення кримінальної міліції у справах неповнолітніх” – враховує особливості відповідальності неповнолітніх за вчинення правопорушень.

Також Україна приєдналася до ряду міжнародних договорів і конвенцій, спрямованих на запобігання торгівлі людьми.

Дорослі повинні дбати про те, щоб дитина знала свої права та вміла ними користуватися.

## **4. ПРОБЛЕМИ ДИТИНСТВА У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ.**

**Дитинство** – термін, що означає початкові періоди онтогенезу (онтогенез – процес розвитку індивідуального організму). Згідно з прийнятою періодизацією, дитинство охоплює період немовляти (від народження до 1 року), ранній вік (1-3 роки), дошкільний вік (3-6/7 років) та молодший шкільний вік (6/7 - 10/11 років). Специфічні суперечності та проблеми розвитку дитинства розглядаються багатьма сучасними вченими (В.В.Абраменкова, Т.І.Алієва, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, І.С.Кон, В.Т.Кудрявцев, А.В.Мудрик, В.С.Мухіна, Л.П.Обухова, М.В.Осоріна, Д.Й.Фельдштейн та ін). В дитинстві відбувається ріст та розвиток організму, становлення його найважливіших функцій найбільш активно відбувається соціалізація особистості. Виділення періоду дитинства дозволило описати повний цикл людського життя.

Довгий час існувало уявлення про дитинство як “природну” стадію розвитку людини, що має певні універсальні властивості в усі часи для всіх народів (в усі часи всі діти однакові в різних країнах). Проте, у дослідженнях психологів (П.Буллонський, Л.Виготський, Д.Ельконін) було доведено, що це не так, що розуміння дитинства в усі часи, у різних народів було різним (має конкретно-історичний характер) та залежало від соціально-економічних, культурних особливостей розвитку певного суспільства. Отже, на різних етапах розвитку людства складалося різне ставлення до дітей, висувалися різні завдання їх виховання, існували різні виховні системи, які давали можливість залучити їх до дорослого суспільства (історію дитинства вивчали Філіп Арієс (Франція), Ллойд Демоз (Америка), Карін Калверт).

Як правило, виділяють чотири типи суспільств: 1) суспільства, в яких у ранньому і пізньому дитинстві дисципліна слабка; 2) суспільства, де і в ранньому, і у пізньому дитинстві дисципліна сувора; 3) суспільства, в яких у ранньому дитинстві дисципліна сувора, а у пізньому - слабка; 4) суспільства, де у ранньому дитинстві дисципліна слабка, а у пізньому - сувора. І.С.Кон європейську модель виховання відносить до третього типу, відзначаючи, що у родоплемінних суспільствах фактично були відсутні фізичні покарання дітей, поведінку підростаючого покоління регламентували різного роду табу, спільні з дорослими, а виховувались діти на безпосередніх реакціях дорослих на їхні вчинки. Покарання як регулятор поведінки дітей з'являються з розвитком суспільства, з його переходом до складніших економічних відносин.

Дослідники вказують, що в епоху середньовіччя інтерес до дітей був відсутній. Середньовічне суспільство намагалося жорстко контролювати поведінку будь-якої людини, незалежно від віку. Дитинство вважалося періодом малоцінним, незначним. Дитину збували годувальниці, віддавали в монастир, або на виховання в чужу родину, або тримали у забутті у власній сім'ї. Образи дітей майже відсутні на полотнах художників XIII ст. Таке положення дітей, зневага до їх особистості (Ф.Арієс) відображалася у демографічній ситуації того часу, яка вирізнялася з одного боку високою народжуваністю, а з іншого – високою дитячою смертністю. Однак, не можна стверджувати, що у період середньовіччя дітей не любили, але розуміння дитинства було відмінним від сучасного.

В середньовіччі, в умовах жорсткого релігійного впливу зародився новий напрямок культури – гуманізм. Гуманістичні ідеї знайшли свій розвиток у філософії та педагогіці епохи Відродження, представниками якої є Е.Роттердамський, В.да Фельтре, Ф.Рабе, М.Монтень. Однак ці ідеї гуманності, свободи та творчості виявилися абстрактними, тому що не співвідносилися з конкретними соціальними умовами. Поступово дитина входить в емоційне спілкування її батьків, її оточують піклуванням та увагою. Але неслухняність засуджується та жорстко карається фізично або морально. Навчання та виховання засновувалися на пригніченні волі дитини, порівнювалося з дресурою тварин. Ретельно контролювалася активність дітей, долю яких могли вирішувати тільки дорослі.

Тільки з 17 ст. (епоха Просвітництва) починає формуватися реалістична концепція дитинства. В її основу покладена така ідея: усвідомлення дитинства як періоду слабкості людини та особливої відповідальності дорослого за дітей у цей час. Необхідно зазначити, що у педагогів того часу інтерес до дітей спостерігається переважно як до об'єкта виховання. Спостерігається тенденція до контролю не тільки поведінки, а й внутрішнього світу, думок та почуттів дітей. Однією з провідних чеснот проголошена слухняність.

У період Нового часу (сер. 18 ст.) виникає новий образ дитинства. Передумовами цього були: розвиток капіталізму, ускладнення життєдіяльності та соціалізації особистості, розвиток самосвідомості, увага до людини, її думок та бажань, розвиток системи освіти. Дитинство сприймається як підготовчий етап до дорослого життя, в який потрібно формувати почуття гідності та відповідальності, що неможливо зробити шляхом жорстокості та приниження. Провідним завданням сімейного виховання стали збереження потомства та освіта потомства. А ідеалом стали діти та батьки, об'єднані щастям спільного життя та спілкування. Зростає роль школи у соціалізації дітей.

Сьогодні у науковому розумінні дитинства виділилися дві зустрічні тенденції. З одного боку, дитинство розглядають як явище, що залежить від особливостей структури та культури дорослого світу, з іншого боку – соціальна поведінка дорослих людей пояснюється специфікою їх дитячого досвіду. Все це дає можливість розглядати дитинство як самоцінний період у житті людини. Сьогодні дитина проголошується суб'єктом виховного впливу. Згідно з цим, вихідні позиції у побудові взаємин з дітьми визначаються як суб'єкт-суб'єктні. Проте, у реальній практиці педагоги ставляться до дитини як до об'єкта, на який спрямований їх виховний вплив. Отже, наявними є спільні дії, а не взаємодія.

Сучасний стан дитинства можна характеризувати як кризовий, про що засвідчує більшість соціологічних та психологічних досліджень (Г.С.Абрамова, М.А.Галагузова, С.В.Дармодьохін, Г.Крайг та ін.). Серед ознак кризового періоду можна виділити такі:

1. Під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, втрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.);

2. Помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків;

3. Недостатня увага приділяється специфіці буття дитячих спільнот, дитячої субкультури, що спричиняє появу в суспільстві певного бар'єру між світом дітей і дорослого стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурним цінностей суспільства.

Проблеми побудови відношень дорослого та дитячого світу є особливо актуальними, оскільки виховання підростаючих поколінь залежать від правильного розуміння і формування дорослим світом позицій - своєї, дитинства та відношень між ними.

На думку І.Кона, щоб розв'язувати проблеми нового рівня необхідно розглядати дитячий світ не тільки як продукт соціалізації та научіння з боку дорослих, але й як своєрідну, автономну субкультуру, яка має власну структуру, цінності, функції та традиції (мета нашого спецкурсу).

Головною **функцією** дитинства визначають підготовку людини до дорослої, самостійної праці та життя. Але діти, засвоюючи культурний досвід людства відкриває і нові можливості розвитку кожної окремої особистості, впливають на цінності, установки дорослих (що могли раніше засвоїти діти і чому вони навчаються сьогодні). Виходячи з цього виділяють **культуротворчу функцію** дитинства. Вона полягає у тому, що в процесі свого духовного розвитку дитина не тільки творчо освоює форми діяльності людини, що вже історично склалися, а й ті, які історично складаються, а також бере своєрідну участь у їх формуванні. Не випадково, ще Я.А.Коменський звертав увагу на те, що "діти приносять батькам правила". Однак, дорослі ще не усвідомлюють у повній мірі той факт, що у сучасному житті відбувається не тільки прискорення темпів саморозвитку дитини, а й даний процес здійснює реальний вплив на розвиток світу дорослих. Н-д: не лише педагогам, а й батькам відомо, які складні питання ставлять діти, примушуючи дорослих по-новому осмислювати відповідь, обґрунтувати її.

Тому ми вважаємо надзвичайно важливим вже на етапі вузівської підготовки зорієнтувати майбутніх педагогів на гуманістичні цінності.

**Висновок:** ставлення суспільства до виховання дітей – одна із головних характеристик культури, зокрема культури гуманітарної. Позитивні зміни у цій галузі пов'язані з визнанням самоцінності дитинства, з гуманістичною спрямованістю виховання на розвиток особистості дитини. З цією метою необхідно сформувати таку освітню систему, яка буде спрямована на створення можливостей для розвитку дітей і яка буде реалізовувати культуротворчу функцію.

## 5. УМОВИ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ СПІВРОБІТНИЦТВА

Одним з основних принципів державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття» є гуманізація освіти, що «полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи».

Реалізація цього принципу тісно пов'язана зі стилем спілкування педагогів та вихованців (**авторитарний і педагогіка співробітництва**).

**У чому ж проявляються основні особливості авторитарної педагогіки?**

1. Позиція "над дитиною".

2. Прагнення дати дітям певні знання, сформувати різноманітні уміння, навички (формуванню ціннісних орієнтацій, емоційно-почуттєвої, мотиваційної сфер приділялося мало уваги). Прагнення чітко організувати їх діяльність і поведінку.

3. Домінує уявлення про те, що без примусу неможливо залучити дітей до занять. Педагоги звикли до спілкування командного: дитина зобов'язана учитися, зобов'язана слухатись — ось попередні умови такого спілкування.

4. Тактика диктату та опікування, яка означає надання переваги таким способам взаємодії, як настанови, пояснення, вимоги, заборони, нотації тощо. Але діти не витримують цього диктату і

починають пручатися, втрачають бажання вчитися (згадаємо, як часто діти на заняттях займаються сторонніми справами, не слухаються тощо).

5. Отже, педагог усі функції в освіті і вихованні слухачів переклав на себе. Місця і часу для самостійної діяльності дітей практично не залишається. При цьому педагоги часто забувають, що вони по суті повинні не вчити, а допомагати вчитися дітям (організовувати самостійну діяльність своїх вихованців).

6. Поведінка, яка організується за допомогою авторитарних вимог, штовхає дитину на пристосовництво, не розвиває позитивної мотивації дій і вчинків. Виникає **схильність до симуляції дій** за переконанням. Як показують психологічні дослідження (власне, це й видно на практиці) авторитарна педагогіка формує навчену безпорадність, яка породжує конформну поведінку, не дозволяє проявитися окремій особистості на користь загального порядку.

7. Оцінна діяльність, яка проявляється в наданні переваги чітким і конкретним оцінкам, порівнянню результатів дитини з результатами інших дітей, наголошенню на недоліках у роботі вихованців. У цьому зв'язку часто трапляються ситуації, коли прагнення вихованців досягти певних виховних цілей не помічаються, проте будь-яка похибка викликає яскраво виражене незадоволення (в садочку не завжди похвалять, але завжди посварять).

8. Не використовується потреба дитини в позитивному ставленні до неї значущих дорослих. Часто підкреслюється невідповідність поведінки тим чи іншим суспільним нормативам дитині навіюється, що вона (дитина, а не вчинки) не така, якою її б хотіли бачити дорослі. Виникає протиріччя між потребою у самоповазі та потребою у вихователській повазі, яке дитина розв'язати не може. Назріває мотиваційний конфлікт.

Таким чином, у директивній педагогіці переважає ставлення до дитини як до об'єкта виховного процесу, ігнорується її роль як суб'єкта діяльності.

*Однак минає час. Змінилася наша держава. Відбуваються демократизація та гуманізація суспільства. Водночас відбуваються зміни у навчально-виховному процесі (хоча треба відзначити, йдуть поки що дуже повільно. На зміну авторитарній педагогіці йде педагогіка співробітництва. Ця педагогіка виходить з концепції людини як вищої цінності, як мети всього суспільного прогресу, а зовсім не його засобу.*

*Головне завдання ПС - вільний, всебічний і повноцінний розвиток особистості, усіх її індивідуальних здібностей.*

*ПС народилася не на голому місці. Якщо сказати точно, ідея ця така ж стара, як і сама педагогіка. Ідея гуманного підходу до слухача пройшла через серця і праці всіх класиків педагогіки (досить згадати творчість і експерименти Песталоцці). Однак ця ідея зазнавала поразок. У чому ж справа? У безплідності самої ідеї, її нездійсненності? Зовсім ні. Справа у тому, що для того, щоб ідея стала реальністю, потрібні конкретні історичні умови. Педагогічні експерименти Макаренка і Сухомлинського були проривами до демократичного майбутнього. У свій час їх було важко зрозуміти, а сьогодні ж їх досвід становить основу реформи освіти.*

Педагогіка співробітництва з'являється у 80-х роках ХХ ст. і викликала появу багаточисельних іноваційних процесів у сфері освіти. Назва технології була дана групою педагогів-новаторів, в узагальненому досвіді яких об'єдналися найкращі традиції радянської школи (С.Шацький, В.Сухомлинський, А.Макаренко), досягнення російської (К.Ушинський, Л.Толстой). та зарубіжної (Ж.Ж.Руссо, Я.Корчак, Е.Берн) психолого-педагогічної науки та практики.

Як цілісна технологія, педагогіка співробітництва поки що не має втілення у конкретній моделі, не має нормативно-виконавчого інструментарію, вона ніби то розсипана по багаточисельним статтям, книгам, її ідеї увійшли майже у всі сучасні педагогічні технології, є основою багатьох документів, що стосуються освіти і виховання. Тому педагогіку співробітництва потрібно розглядати як особливу **«проникаючу» технологію**, що є втіленням нового педагогічного мислення, джерелом прогресивних ідей, і в той чи іншій мірі охоплює сучасні педагогічні технології як їх частина.

### **ПЕДАГОГІКА СПІВРОБІТНИЦТВА**

Нині педагогіка – це наука про гуманістичне виховання і самовиховання особистості, неперервне її навчання і самоосвіту.

**Об'єктом дослідження** в педагогіці є реальний процес передачі новому поколінню соціально-історичного досвіду і культури людства та шляхів його примноження. Тобто це — реальний спеціально організований процес інтенсивного засвоєння вихованцями соціально-історичного досвіду гуманних відносин, досягнутої культури діяльності і поведінки людей, управління цим процесом.

**Предметом педагогіки** як науки в широкому розумінні є цілісний процес спрямованого розвитку особистості в умовах гуманістичного виховання і самовиховання, неперервного навчання і самоосвіти.

Особливість **об'єкта і предмета педагогіки співробітництва** полягає в тому, що в ній на першому місці виступає: а) процес формування високогуманних відносин між вихователями та вихованцями (взаємне довіря, повага і любов, розумна вимогливість, турбота про всебічний розвиток кожного з урахуванням індивідуальності тощо); б) організація навчально-виховного процесу, який би забезпечував творче засвоєння соціального досвіду і сучасної культури за основними видами майбутньої діяльності; в) індивідуалізація і диференціація навчання; г) формування творчого колективу учнів (студентів), суспільно активної особистості кожного; д) співробітництво педагогічного, учнівського колективів, сім'ї, громадськості, виробничих колективів, їх членів у досягненні загальної мети.

**Співробітництво** трактується як ідея спільної розвиваючої діяльності дорослих та дітей, заснована на взаєморозумінні, проникненні у духовний світ один одного, сумісному аналізі ходу та результатів цієї діяльності.

У педагогіці співробітництва найважливіше місце займають ставлення «вчитель – учень». Традиційна педагогіка заснована на положенні вчителя як суб'єкта педагогічного процесу, а дитини – як об'єкта. В концепції співробітництва це положення змінюється уявленням про дитину як про суб'єкта своєї навчальної діяльності.

Тому два суб'єкта одного процесу повинні діяти спільно, бути товаришами, партнерами, становити союз більш старшого та більш досвідченого покоління з менш досвідченим, але такого що володіє перевагами молодості; жоден не повинен стояти над іншим.

#### **Основні ідеї ПС.**

1. ПС орієнтована не на передачу слухачам тієї чи іншої суми знань, а на всебічний розвиток особистості, на повне саморозкриття її та готовність до свідомого життєвого визначення.

2. ПС відкидає систему примусів, заборон, покарань як методів виховання і взагалі виступає проти насильства у навчанні.

3. Педагог не командує слухачами, а співпрацює з ними. Позиція педагога — не над слухачами, а разом з ними і на чолі них. Слухачі і педагоги — один колектив.

4. ПС чутлива до внутрішнього світу слухача, до сфери його вподобань та індивідуальних особливостей, нахилів.

5. Головне, що об'єднує слухачів і педагогів у навчанні — досягнення загальної мети, участь в покращанні оточуючого життя. Вони разом організовують своє життя і роботу на заняттях і поза ними.

6. Система само- і співуправління у навчальному закладі має реальне право управління справами колективу у співпраці з педагогами.

**Принципи організації педагогічного процесу (на основі ідей педагогіки співробітництва).**

#### **1. Принципи гуманізації та демократизації виховання.**

Гуманізм – це система поглядів, у яких визнається цінність людини, як особистості, її право а свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей. Це система поглядів, у якій благо людини є критерієм оцінки соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві.

На думку К.Роджерса, роботу вчителя можна порівняти з роботою психотерапевта, який не формує людину, намагаючись відлити її у форму, яка була задумана раніше, а допомагає знайти їй у собі те позитивне, що у ній є, але забуте, сховане.

Схожу думку ми бачимо у В.Сухомлинського: «У кожної людини, як у діаманта, видобутого з таємничих глибин, тисячі граней. Виховання полягає у тому, щоб уміло, розумо, мудро, сердечно доторкнутися до кожної з цих граней, найти ту, котра засяє неповторним світлом людського таланту».

#### **2. Принцип зв'язку освітнього закладу з життям.**

Випускник школи повинен легко адаптуватися до умов реального життя, бути психологічно та професійно підготовлений до самостійного життя в умовах регіону.

#### **3. Принцип виховання в діяльності.**

Сутність цього принципу полягає у тому, що саме у різних видах діяльності дитина найбільше розвивається, створює саму себе.

#### **4. Принцип науковості.**

Навчання і виховання повинні ґрунтуватися на основі найновіших досягнень науки і культури. Цей принцип орієнтує на формування цілісної наукової картини світу та оволодіння сучасною культурою перетворення оточуючого середовища.

##### **5. Принцип наступності, системності і послідовності у вихованні.**

Виховання – довготривалий і неперервний процес, орієнтований на формування цілісної особистості. Кожна ситуація у житті особистості та колективу вимагає аналізу а, можливо, і коригування. Щоб попередити відхилення, що можуть виникнути, враховується наступність, системність, послідовність запланованих заходів. Якщо цей принцип не враховується, маємо низький рівень вихованості дітей та негативні результати.

**6. Принцип вибору оптимальної системи форм, методів і засобів виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини та колективу учнів у цілому.** Загалом ця система має бути несуперечливою.

**7. Принцип єдності особистісно-діяльнісного та суспільно державного підходів до виховання особистості.**

Основою педагогічного процесу є врахування індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини. Враховуються інтереси, нахили, погляди і переконання дітей, культура, стан здоров'я. на цій основі формуються малі групи і колективи (тимчасові чи стабільні) для виконання намічених завдань. План і програма виховання у школі повинні гармонійно поєднувати загальнодержавний підхід до виховання і навчання та індивідуальний план виховання батьків та класного керівника.

**Умови реалізації ідей ПС (умови гармонійного розвитку особистості у педагогіці співробітництва).**

**1. Особистісна спрямованість навчально-виховного процесу, у зв'язку з цим особистість виступає як мета освіти.**

Визнання особистості метою освіти передбачає врахування таких позицій:

- особистість формується у ранньому дитинстві, дитина у школі – це вже сформована особистість;
- дитина – це суб'єкт, а не об'єкт виховного процесу;
- особистість – це мета освітньої системи, а не засіб для досягнення будь-яких зовнішніх цілей;
- кожна дитина має певні здібності, більшість дітей – талановиті;
- пріоритетними якостями особистості є вищі етичні цінності (доброта, любов, працелюбність, совість, відповідальність тощо).

**2. Гуманізація та демократизація педагогічних ставлень.**

Гуманне ставлення до дітей включає:

- педагогічну любов до дітей, зацікавленість у їх долі;
- оптимістичну віру у дитину;
- співробітництво, майстерність у спілкуванні;
- відсутність прямого примусу;
- пріоритет позитивного стимулювання;
- терплячість до дитячих недоліків;

Демократизація відносин передбачає:

- вирівнювання вчителя та учнів у правах;
- право дитини на вільний вибір;
- право на помилку;
- право на власну точку зору;
- дотримання «Конвенції про права дитини»;
- стиль взаємин між вчителем та дітьми полягає у тому, щоб не забороняти, а спрямовувати; не керувати, а співкерувати; не примушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору.

**3. Навчання без примусу.**

Основним змістом нових відносин є відміна примусу як негуманного засобу та такого, що не дає бажаного результату. Проблема не в абсолютизації принципу, а у визначенні певної міри. Загалом виховання неможливо без примусу: це є засвоєння системи суспільних заборон. Але покарання принижує, пригнічує, гальмує розвиток, виховує раба. Потрібно відійти від примусу, і використовувати його у таких межах, коли воно не викликає відторгнення.

Навчання без примусу характеризується такими особливостями:

- вимогливість без примусу, заснована на довірі;



- зацікавленість, завдяки майстерному викладанню;
- заміна примусу бажанням, яке породжує успіх;
- акцент на самостійність на самодіяльність дітей;
- застосування непрямих вимог через колектив.

### **3. Нове трактування індивідуального підходу.**

Сутність нового індивідуального підходу у тому, щоб йти у системі освіти не від предмету до дитини, а від дитини до навчального предмету, йти від можливостей дитини, враховувати її потенціал, здібності, які необхідно розвивати, удосконалювати, збагачувати.

Нове трактування індивідуального підходу ґрунтується на таких позиціях:

- відмова від орієнтації на середнього учня;
- пошук кращих якостей особистості;
- застосування психолого-педагогічної діагностики особистості (інтереси, спрямованість, здібності, Я-концепція, якості особистості, особливості розвитку мислення);
- врахування особливостей особистості у навчально-виховному процесі;
- прогнозування розвитку особистості;
- конструювання індивідуальних програм розвитку, їх корекція.

### **4. Формування позитивної Я-концепції.**

Я-концепція – це система усвідомлюваних та неусвідомлюваних уявлень особистості про саму себе, на основі яких вона буде свою поведінку.

У шкільні роки Я-концепція – основа внутрішнього стимулюючого механізму особистості. Позитивна, мажорна Я-концепція (я подобаюсь, я здатний) сприяє успіху, ефективній діяльності, позитивним проявам особистості. Негативна Я-концепція (я негарна, я не подобаюсь, не потрібний) заважає успіху, погіршує результати, сприяє змінам у структурі особистості у гіршу сторону.

Однією із найважливіших задач особистісного підходу є формування позитивної Я-концепції дитини. Для цього у першу чергу необхідно:

- бачити у кожній дитині унікальну особистість, поважати її, приймати, розуміти, вірити у неї («Всі діти талановиті» - таким має бути твердження вчителя);
- створювати у дитини ситуації успіху, підтримки, доброзичливості, щоб шкільна життєдіяльність приносила дитині радість;
- виключити прямий примус, а також акценти на відставання та інші недоліки дитини; усвідомлювати причини дитячого незнання і неправильної поведінки і видаляти їх без завдання шкоди дитячій гідності («Дитина хороша, поганий її вчинок»);
- надавати можливості і допомагати дитині реалізувати себе у позитивній діяльності («У кожній дитині чудо, очікуй його»).

### **6. Удосконалення змісту освіти, форм і методів навчання.**

- зміст освіти розглядається як засіб розвитку особистості, а не як мета школи;
- у навчанні потрібно перш за все давати узагальнені знання, уміння та навички, способи мислення;
- спостерігається тенденція до інтеграції, об'єднання шкільних дисциплін;
- варіативність і диференціація навчання;
- навчання на високому рівні труднощів;
- використання позитивної стимуляції навчання.

Удосконалення методів і форм навчального процесу розкривається у дидактичних цілях, що використовуються в авторських системах педагогів-новаторів: опорні сигнали В.Шаталова, ідея вільного вибору Р.Штейнера, ідея випередження С.Лисенкової, ідеї крупних блоків П.Єрдієва, в інтелектуальному фоні класу В.Сухомлинського, розвитку особистості по Л.Занкову, у зоні найближчого розвитку Л.Виготського, у грі, як засобі демократизації особистості за Д.Єльконіним.

### **7. Новий підхід до організації виховного процесу.**

Тенденції розвитку виховання у сучасній школі:

- перетворення школи Знань у школу Виховання;
- постановка особистості школяра у центр виховної системи;
- гуманістична спрямованість виховання, формування загальнолюдських цінностей;
- розвиток здібностей дитини, її індивідуальності;
- відродження національних і культурних традицій;
- поєднання індивідуального та колективного виховання;
- постановка важкої мети.

### **8.. Педагогізація оточуючого середовища.**

Найважливішими соціальними інститутами, що сприяють формуванню підростаючої особистості є школа, сім'я, та соціальне оточення.

Результати (особистість випускника) визначаються сумісною дією всіх трьох чинників виховання. У зв'язку з цим, на перший план висувуються ідеї компетентного керування, співробітництва з батьками, вплив на суспільні та державні інститути захисту дитинства, їх турбота про підростаюче покоління – майбутнє нашої країни.

Школа посідає провідне, відповідальне положення у системі виховних інститутів.

**9. Нові вимоги до особистості педагога,** причому переважно не за рахунок приросту його знань з предмета, а внаслідок оволодіння ним педагогічною технікою і формування відповідної педагогічної Я-концепції.

Психологічною основою впливу педагога на дитину у ПС є:

- 1) повага до особистості вихованця;
- 2) спрямування на спільну діяльність;
- 3) культивування партнерства, професійного і морального вдосконалення.

Така педагогічна філософія, звичайно, повинна бути доповнена педагогічною технікою: високим рівнем розвитку комунікативної компетентності, здатністю до самоврядування, гуманітарною культурою.

**10. Перехід від формально-рольової взаємодії до взаємодії між особистостями.**

У масовій практиці вищої школи ми бачимо дві постаті (ролі): педагог і дитина. До того ж основна функція викладача — передача знань, достовірність яких не викликає сумнівів і, відповідно, не обговорюється. Вище зазначалося, що такий стиль педагогічного спілкування впливає на формування конформізму, некритичного підходу до явищ, знижує самооцінку, відучує від уміння мислити.

ПС передбачає позицію викладача не поза, а всередині системи навчальної діяльності, тобто педагог виступає як консультант, організатор навчального середовища, своєрідний посередник між дитиною та культурою суспільства. При цьому важливо особливо відзначити, що вирішальний вплив на слухача здійснюється не через інформацію, слово педагога, а через його діяльність.

**Перехід від переважно прямого керівництва до керівництва побічного,** яке міститься в організації соціально-педагогічною середовища.

Традиційна вища школа не дає можливості дитині свідомо зробити свій внесок в організацію навчального процесу. Вона не бере участі у постановці мети, доборі змісту навчання, навчальних дисциплін. Зовні дитині нав'язуються заходи контролю та оцінки результатів навчання, коротше кажучи, вчитель узурпує виключне право визначити все, що стосується педагогічних умов.

**Впровадженню ПС заважають такі перешкоди.**

1. Недоліки існуючої системи освіти (про них досить багато в останній час говорять і пишуть).;
2. Недостатній психолого-педагогічний рівень підготовки викладачів, інерція психіки, негативні стереотипи.
3. Низька вимогливість дітей до якості НВП, яка зумовлена вихованими у них безпорадністю, конформізмом.
4. Відсутність мотиваційних стимулів у педагогів до реформування освіти.

Педагогіка співробітництва як проникаюча технологія використовується у роботі у роботі вчителів Росії, України, так і за кордоном. Крім загальновідомих, можна назвати й такі імена: Англія: Педагогіка свободи по А.Нейлу. США: Справедливе суспільство Л.Колберга. Швейцарія: Вальдорфська школа.

## ЛЕКЦІЯ 5. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА США, РОСІЇ, ІЗРАЇЛЮ, БОЛГАРІЇ ТА ЧЕХІЇ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у США, Росії, Ізраїлю, Болгарії та Чехії.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; законодавче забезпечення дошкільної освіти різних країн світу; дошкільні заклади США; російський досвід дошкільного виховання; дошкільна освіта Ізраїлю, Болгарії та Чехії

### ПЛАН

1. Дошкільні заклади США
2. Російський досвід дошкільного виховання
3. Особливості дошкільної освіти Ізраїлю, Болгарії та Чехії

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо дошкільної освіти США, Росії, Ізраїлю, Болгарії та Чехії

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки у США, Росії, Ізраїлю, Болгарії та Чехії
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.
3. Складіть порівняльну таблицю системи дошкільної освіти США, Росії, Ізраїлю, Болгарії та Чехії

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

- Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.  
Декларация прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.  
Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». - К.: Райдуга. 1994. – 61 с.  
Делор Ж. Образование - необходимая утопия // Педагогика. - 1998. - № 5. - 32 с.  
Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. — М., 2001.  
Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. - 300 с.  
Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4-6.  
Barnett W., Stelen and Jason T. Hustedt. Preschool: The Most Important Grade. The First Years of School 60 (April 2003): 54-57.  
Genishi C., Ryan S., Ochsner M., Yarnall M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory. In V. Richardson (Ed.) Handbook of research on teaching. 4 edition. - Washington, D. C.: American Educational Research Association. – 2890 P.  
Hogan K., & Pressley M. (1997). Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. - Cambridge, MA: Brookline Books. - 232 p.  
Nursery and Preschool Education. - KeKin L. Seifert - Faculty of Education. University of Manitoba. - Winnipeg, Manitoba. - Canada. - 528p.  
Pearson P. D. & Duke N. K.. (in press). Comprehension instruction in the primary grades (CIERA Archives). Ann Arbor: CIERA.  
Shapiro E. Biber B.: The education of young children; A developmental interaction approach. Teachers College Record, 74: 55-79, 1972.

### 1. ДОШКІЛЬНІ ЗАКЛАДИ США.

У США не існує єдиної системи дошкільної освіти. Освіта організовується в рамках різного роду програм — короткострокових або довгострокових - покликаних вирішувати певні задачі. Програма розуміється як деяка система змістовних заходів, що робляться для досягнення тієї або іншої мети.

Так, в США існують самі різні програми, розраховані на дошкільників. Як правило, це програми, що ставлять своїм завданням зниження впливу стресогенних чинників на дітей і забезпечення їх розвитку. Одні програми розраховані на повний день, інші — на півдня. Існують програми з гнучким графіком, що дозволяють батькам вибирати зручний для себе режим дня.

Існують програми, розраховані на дітей трьох-чотирьох років з особливостями в розвитку. Як правило, це платні програми. Але вони можуть фінансуватися і з інших джерел.

Дитина може в першій половині дня займатися за однією програмою, а в другій половині дня — по іншій. Участь в різноманітних програмах заохочується, оскільки вважається, що це дозволяє дітям одержати різноманітний досвід і розширити круг спілкування за рахунок спілкування з новими дорослими.

Сьогодні актуальне завдання організації взаємодії з батьками дітей, що мають особливі потреби, і дітей, для яких велика вірогідність неуспішного шкільного навчання. Батьки таких дітей разом з педагогами беруть участь в розробці індивідуальних планів розвитку дитини, оцінюють і затверджують його.

Американські дослідники виділяють шість видів взаємодії сім'ї і дитячого саду:

1. Дитячий сад допомагає батькам організувати удома обстановку, адекватну для розвитку дитини, навчає навикам спілкування з малюком, дає інформацію про здорове живлення і інформацію, пов'язану з суспільними службами.

2. Дитячий сад надає батькам інформацію про розвиток дитини. Періодично організовуються зустрічі батьків і педагогів, підтримується поштовий зв'язок і діє сайт дитячого саду.

3. Батьки притягуються до роботи дитячого саду, до участі в позакласних заняттях. Вони можуть читати дітям, учити їх в'язати або малювати, допомагати в організації занять, а також брати участь в прибиранні і інших заходах, необхідних для життя саду.

4. У дитячому саду батьки можуть одержувати інформацію про учбовий план занять з дітьми і про можливості реалізації цього плану в домашній обстановці. В цьому випадку дитячий сад забезпечує батьків необхідними повчальними матеріалами.

5. Батьки притягуються до управління дитячим садом. В цьому випадку можливо створення опікунської ради, плануючої бюджет і визначального політику найму працівників дитячого саду.

6. Дитячий сад і батьки тісно співробітничать з громадськими організаціями, що забезпечують реалізацію і підтримку повчальних програм для дошкільників.

На розвиток американської системи дошкільного виховання вплинула реалізація програми «Хад Старт» (1965), яка передбачала збільшення асигнувань на створення дошкільних закладів (передусім для дітей із малозабезпечених сімей). Якщо у 1965 р. дитячі садки відвідували 10 % трьох-чотирьохрічних дітей, то у 1985 р. — 40 %, а 5—6-річних дітей — 96 %. Нині відвідування дошкільних навчальних закладів є нормою підготовки до школи.

Потреби сімей спричинилися до формування різноманітних типів закладів дошкільної освіти:

— групи дітей 4-х — 5-ти років при школах. Ці державні дитячі садки працюють 2—3 години зранку, дбаючи передусім про інтелектуальний розвиток дитини;

— школи-ясла для дітей раннього віку (з 3-х років). Окремі з них діють при наукових центрах і педагогічних коледжах, використовуючи програми розвиваючого навчання;

— приватні центри. Функціонують протягом дня переважно при підприємствах і організаціях для дітей робітників і службовців.

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

У звичайних групах займається 1—2 дошкільнятка із проблемами розвитку. З ними працюють спеціальний педагог на основі індивідуальної програми і вихователь, чиї повноваження поширюються на всю групу. Неповноспроможні діти беруть участь у спільному житті групи, за необхідності їм надають відповідну допомогу. Спільна діяльність із здоровими дітьми має сприяти розвитку їхніх умінь. Як правило, це забезпечує позитивні результати як для неповноспроможних дітей, так і для здорових їхніх однолітків. Діти вчаться жити в інтегрованому суспільстві, з дитинства здобуваючи соціально-комунікативний досвід, виховуючи в собі милосердя і гуманність. Концепція дошкільного виховання у США полягає у розвитку особистості дитини через набуття нею досвіду. Значна увага приділяється розвитку дитячої творчості та обдарованості. У процесі залучення до мистецтва у дітей розвивають здатність до спілкування.

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

**Розглянемо глобалізаційний аспект дошкільної освіти США.**

Особливості функціонування дошкільної освіти в США зумовлені складністю всієї системи освіти США, яка обумовлена децентралізацією влади не лише за горизонталлю, але й за вертикаллю.

Політика, принципи, завдання й напрями розвитку дошкільної ланки освіти США визначаються конституцією й законами щодо дошкільної освіти кожного штату і підлягають підпорядкуванню Відділу Освіти США. яке керується директивами федеративного управління У більшості штатах дошкільна освіта частково входить до системи обов'язкової освіти К-12, зокрема, діти починають навчатись у віці 5-6 років, а ці роки охоплює дошкільна освіта в США. тому вона є першим роком формальної освіти громадянина Америки, хоча до того дитина може ходити до дошкільних закладів для дітей від 3 років. Якщо раніше дошкільна освіта розглядалась у США як відокремлений інститут, то на сучасному етапі розвитку країни вона є повністю Інтегрованою до шкільної системи. Верхня І нижня межа періоду дошкільного дитинства визначається в кожному штаті законодавчими органами. Переважно це вік від двох-трьох до п'яти-шести років.

Для якнайдетальнішої характеристики особливостей американської системи дошкільної освіти нами було досліджено такі аспекти: І - мета, завдання, принципи та зміст сучасної дошкільної освіти в США; ІІ - складники сучасної системи дошкільної освіти Америки.

**Мета дошкільної освіти США** полягає у формуванні в дитини знань про навколишнє та підготовку до школи, розвитку особистості дитини через набуття нею соціального досвіду, що включає: особистісний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток комунікативних навичок (навички спілкування й слухання); знання та розуміння дитиною навколишнього світу, креативний та естетичний розвиток дитини, психічний розвиток дитини, навчання елементарних математичних уявлень й їхній розвиток. На відміну від американських педагогів, мета українського дошкільного виховання полягає в набутті дитиною насамперед знань для подальшого навчання в школі. Така ситуація була характерна для американської дошкільної освіти у 80-х роках минулого століття, оскільки того часу американському суспільству було притаманне прагнення до лідерства в усіх сферах життя, що було зумовлено освітніми реформами й тенденціями розвитку освіти, які чітко регламентувалися законопроектом "Америка 2000: Освітня стратегія" та програмою дошкільної освіти "Хед Старт"

Основними завдання американської дошкільної освіти: збереження та зміцнення здоров'я дитини, своєчасний вияв І розвиток обдарованості та творчих здібностей дитини, формування цілісної гармонійної особистості дитини, виховання Інтегрованої в суспільство, толерантної особистості на засадах мультикультурності<sup>^</sup> формування активної життєвої позиції дитини. У цьому аспекті завдання вітчизняної дошкільної освіти є тотожними із завданнями американських педагогів. Важливою умовою оптимально успішної організації навчально-виховного процесу в системі дошкільної освіти США є дотримання цілої низки принципів, які становлять підґрунтя для розбудови карікулуму (змісту), вибору форм і добору методів роботи з дитиною дошкільного віку. Зауважимо, що в американській дошкільній педагогіці не Існує чітко регламентованої й усталеної системи принципів. Дійти висновку про це дає змогу аналіз численних досліджень у галузі дошкільної освіти Америки. До основних принципів дошкільної освіти американські педагоги відносять: *принцип доступності* (полягає в рівному доступі до освітніх послуг кожного громадянина Америки); *принцип єдності розвитку, навчання, виховання й оздоровлення дітей*; *принцип наступності* (реалізується через створення навчально-виховних комплексів дитячий дошкільний заклад – школа – вищий навчальний заклад); *принцип єдності виховних впливів сім'ї та дошкільного закладу* (розділи програм Хед Старт, "Жодної дитини поза увагою"; *принцип демократичності та гуманності педагогічного процесу*, *принцип активності*; *принцип особистісно-орієнтованого підходу до розвитку дитини*, *принцип відповідності змісту курікулуму* (навчально-виховного плану) віковим особливостям вихованців дошкільного навчального закладу; *принцип зв'язку Із життям*, який передбачає самостійне практичне застосування дітьми знань, здобутих у дошкільному закладі; *принцип врахування вікових та Індивідуальних особливостей* і *принцип Індивідуалізації й диференціації*.

На сучасному етапі мета, завдання й принципи дошкільної освіти США регламентуються не тільки програмою 2001 року "Жодної дитини поза увагою", але й Всесвітньою декларацією "Назустріч базовим освітнім потребам" (Джомтейн. Таїланд. 1990 рік), що передбачає впровадження компетентнісного підходу в усіх освітніх ланках.

*Зміст дошкільної освіти* в США викладено в численних *програмах* розвитку дитини дошкільного віку, основними з яких є: Хед Старт (Head Start). Хайпі-модель або Інструкція для батьків з домашньої дошкільної освіти дітей (HIPPY Model). Монтессорі-програма (Montesson program), профана вальдорфського підходу (Waldorf approach program). Хай Скоуп (High Scope), профана Бенк Стріт (The Bank Street program). За дослідженнями Національного центру освітньої статистики, у дошкільній освіті США існує кілька типів програм: профани, що зорієнтовані на розумовий розвиток дітей,, програми соціального розвитку особистості дитини, програми всебічного

розвитку; програми навчання дітей з малозабезпечених сімей; програми спеціальної освіти та Інші. Програми регулюються Статтею I Акта про початкову та середню освіту, а також державний Актom "Жодної дитини поза увагою" (NCLB. 2001). Стаття L частина A. у якій йдеться про необхідність державного, громадського та приватного фінансування дошкільної освіти, визначається важливість дошкільної підготовки дітей, що сприятиме мовному, когнітивному, соціальному розвитку дитини дошкільного віку. Ефективні профани відзначаються, насамперед, високою якістю та науковим підходом, причому найефективніші з них недоступні пересічній американській сім'ї. *Ефективність програм визначається* висококваліфікований персонал, відповідний навчальним середовищем, ґрунтовним навчальним планом і розкладом, правильною організацією групової роботи з дітьми, сімейне оточення.

Відповідно до визначення національного департаменту освіти, **сучасну систему дошкільної освіти США становлять:** дошкільні навчальні заклади різного підпорядкування, типів і форм власності, профани дошкільної освіти, наукові й методичні установи; органи управління освітою на загальнодержавному рівні та на рівні штату. За визначенням американських учених К. Райяна. Е. Роуз. Б. Сподека. Е. Зільгерз, *дошкільний навчальний заклад або дитячий садок (preschool educational establishment, nursery school або kindergarten)*- це заклад, у якому у формі гри навчають дітей дошкільного віку. До дошкільної освіти належать будь-які установи, що працюють за певними програмами дошкільного виховання поза межами сім'ї. Це дитячі центри (child centers), сімейні центри з догляду за дітьми (family child care), дитячі садки ХедСтарт(Head Start), дошкільні установи (preschools), ясла (pre-kindergartens). Систему дошкільних навчальних закладів освіти в США складають: дошкільні Ігрові групи, центри догляду за дитиною, школи-ясла, дитячі садки, лісові дитячі садки або садки під відкритим небом з нетривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей.

*Дошкільна ігрова група (pre-school play group, playgroup)* - група дітей, яка організовується під керівництвом батьків для спільної Ігрової діяльності. *Центр догляду за дитиною*, або сімейний центр з догляду за дитиною (*day care, family childcare*) - догляд за дитиною раннього та молодшого дошкільного віку за відсутності батьків протягом дня. Розрізняють державні (non-profit) або некомерційні центри з догляду за дітьми та комерційні (for-profit). засновані окремими релігійними, спонсорськими, приватними організаціями. *Школа-ясла (nursery school)* - школа для дітей віком від трьох до чотирьох-п'яти років, навчання яких забезпечується кваліфікованими спеціалістами та професіональним складом дирекції загальноосвітньої школи, метою яких є стимулювання дітей до розвивально-навчальних ігор і педагогічний супровід у різних видах дитячої діяльності протягом дня. *Дитячий садок*, або дошкільна навчальна установа (*kindergarten*) – школа повного робочого дня для дітей віком від чотирьох до п'яти-шести років, де навчально-виховний процес організований відповідно до профани навчання дітей дошкільного віку, за змістом якої складається курікулум. Дитячі садки, навчання у яких розпочинається у віці 5-6 років, входять до системи обов'язкової загальної освіти. *Лісові дитячі садки* або садки під відкритим небом (*forest/wood kindergarten, open-air kindergarten, nature kindergartens, outdoor nursery, nature preschool*) - дошкільні заклади табірному типу, навчально-виховна діяльність яких відбувається винятково поза межами дошкільних установ - літні й зимові дитячі табори, які розташовані в лісових місцевостях.

В американських дошкільних закладах діти з особливими потребами (children with special needs) навчаються в звичайних дошкільних закладах - одна/дві дитини на групу дітей з 10-15 осіб. Після введення в дію Акта освіти для осіб з особливими потребами (IDRA) 1975 року, статей 101—476 Громадського закону і поправок до нього робота в освітній системі передбачала Інклюзивне (inclusive) навчання дітей з особливими потребами у звичайних дошкільних закладах, школах, вищих навчальних закладах. Спільна діяльність із здоровими дітьми сприяє соціалізації дітей з особливими потребами та формує адекватне сприймання такої дитини групою однолітків.

Неоціненний внесок у розвиток системи дошкільної освіти Сполучених Штатів зробила Національна асоціація освіти дітей (NAEYC), яка працювала над проектом впровадження дошкільної освіти та виховання дітей у всіх штатах країни. Організацією було забезпечено розповсюдження методичного та дидактичного матеріалу, видано й опубліковано монографії та журнали.

Акредитація педагогічного складу проводиться різними інстанціями державного управління залежно від типу, функцій і послуг, які надає установа у сфері дошкільної освіти: доглядальники й вихователі проходять акредитацію в місцевих відділах Національної асоціації сімейного виховання (National Association of Family Childcare - NAFCC) або у відділах Асоціації розвитку дитини (Child Development Association - CDA); вихователі та керівний склад дошкільних установ акредитуються Національною асоціацією освіти дітей (NAEYC).

У сучасних дошкільних закладах Америки матеріальне забезпечення передбачає насамперед якісний наочно-дидактичний матеріал та організацію розвивального середовища. Приміщення групових кімнат, зазвичай, поділене на три зони (куточки) для організації різних видів діяльності: центр соціогрми (сюжетно-рольові ігри), лялькового театру, мистецтва, кулінари, науково-математичний центр, куточок будівництва і конструювання.

Отже, під час дослідження системи дошкільної освіти США виявлено дві основні особливості організації: сучасна американська система дошкільної освіти є децентралізованою в управлінні проте при постановці основної мети, завдань, принципів і змісту кожний штат керується положеннями загальнодержавних документів і програм -Конституцією СШД, директивами Федеративного л правління, засадничими положеннями програм "Хед Старт". "Америка 2000: Освітня стратегія". "Жодної дитини поза увагою", система дошкільної освіти забезпечена широкою варіативністю дошкільних освітніх закладів і навчально-виховних програм, що дозволяє реалізовувати положення профани "Жодної дитини поза у вагою", де провідною метою є забезпечення якісної дошкільної ос віти дітей відповідно до їх потреб.

Разом з тим, існує суперечність у системі дошкільної освіти США, для якої характерне розходження загальнодержавної мети дошкільної освіти, що полягає в забезпеченні підготовки дітей до школи (переважно формується знаннява сфера) та суспільної потреби в соціальному й моральному становленні дитини (формування компетентності дитини в життєвих ситуаціях). Ця суперечність зумовлена недосконалістю зв'язків між законодавчими органами й органами громадського управління, що проводять моніторинг якості програм дошкільної ос віти, це і становить перспективу нашого дослідження.

## 2. РОСІЙСЬКИЙ ДОСВІД ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Як за радянських часів, так і зараз більшість дитячих садів знаходяться в підпорядкуванні Міністерства освіти і науки Російської Федерації і, відповідно до нормативної бази, має право здійснювати освітню діяльність за програмами, схваленими і рекомендованими експертною радою з дошкільної освіти. Ці програми базуються на кращих традиціях вітчизняної дошкільної педагогіки, вони розроблені вченими – фахівцями з дошкільної освіти – з максимальним врахуванням психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку. Вони не передбачають, як в Ізраїлі, навчання читанню і письму з п'яти років, а базуються на освоєнні дітьми специфічного віку змісту і соціалізації в суспільстві дорослих і однолітків. Навіть приватні і відомчі дитячі сади повинні здійснювати свою діяльність за міністерськими програмами.

Але на практиці педагоги дошкільних освітніх установ при реалізації освітніх програм через різні причини (перш за все низькій професійній компетентності) використовують шкільні форми навчання, керуючись необхідністю підготовки дітей, що спрощено розуміється, до школи.

Крім того, нестабільна робота експертної ради призвела до того, що останніми роками з'явилося велика кількість авторських програм, що не пройшли експертизу, але опублікованих і використовуваних педагогами в практичній діяльності.

Необхідно відзначити, що в системі дошкільної освіти існує кадровий голод, який є наслідком того, що зарплата людей, що працюють в цій системі, нижча за припустимий рівень. Це веде до зростання корупції в системі дошкільної освіти і, найголовніше, до відтоку з дошкільних освітніх установ кваліфікованих кадрів. У даному випадку був би дуже корисний досвід Японії, де заробітна плата педагогів дитячих садів вища за зарплату чиновників.

**Соціальний аспект** дошкільної освіти свого часу надавав могутню підтримку батькам, забезпечуючи їм можливість активно включатися соціально-економічні і суспільні відносини. Класичний дитячий сад був гармонійним синтезом освітньої установи і служби побуту. Режим функціонування дитячого саду відповідав запитам батьків і зважав на специфіку їх трудової діяльності. Діти, у свою чергу, одержували в саду повноцінне збалансоване харчування, медичне обслуговування, активно включалися в освітній процес.

Сьогодні дошкільна освіта в країні знаходиться у складному стані через черги в дитячі сади і демографічний прогноз на майбутнє. Перепрофілювання або просто закриття дошкільних освітніх установ призвели до значного скорочення мережі ДНЗ і зниження обхвату дітей дошкільною освітою. Особливо страждають сільські території, де дитячих садів вкрай мало.

Оскільки держава не справляється з виниклою ситуацією, назріла гостра необхідність розширення форм дошкільних освітніх послуг, зокрема розширення мережі приватних дитячих садів,

знаходження додаткових джерел фінансування державних ДНЗ, пошуку оптимального поєднання батьківської оплати і інших субсидій.

Розширення форм дошкільних освітніх послуг держава пропонується у вигляді організації груп скороченого терміну перебування або передшкільної підготовки, які ідентичні по суті і відрізняються лише формою (часом перебування).

Перебування дітей в таких групах протягом двох-трьох годин кілька разів на тиждень, можливо, і реалізує право дитини на дошкільну освіту і навіть вельми умовно вирівнює її стартові можливості під час вступу до школи, але вже ніяким чином не забезпечує соціального аспекту дошкільної освіти. Основний час дитина знаходиться удома, і з нею повинен бути хтось з батьків.

Якщо ж групи скороченого терміну перебування передбачають якийсь особливий режим (цілодобові, групи вихідного дня, вечірнього перебування), то вони є категорією платних освітніх послуг, а значить не по кишені більшості російських сімей, що мають дітей дошкільного віку.

Основну масу батьків влаштовує традиційна модель функціонування дитячого саду, але держава не в змозі сьогодні відновити втрачене.

До питання про збільшення кількості приватних дитячих садів все частіше і частіше звертаються і батьки, і різні громадські організації, і представники міністерства. До цього виду освітніх установ в Росії сьогодні відносяться неоднозначно, і найчастіше негативно. Одні тому, що не довіряють всьому недержавному, а інші тому, що не довіряють новим віянням. Але приватні школи – це не нововведення.

Перші установи подібного роду з'явилися в Росії більше трьох сотень років тому. Ще в XVII в., при царі Олексії Михайловичі, в Росії були майстри грамоти, які за батьківські гроші учили дітей читати і писати. Пізніше, за часів царювання Петра Першого, з'явилися перші приватні заклади, де вже навчалися як хлопчики, так і дівчатка (до цього вважалося, що жінці грамота ні до чого).

До середини XVIII в. дворянам було дозволено навчати своїх дітей удома. Якість знань різко погіршала, тому що наймали іноземних викладачів, що часто не володіли необхідним рівнем підготовки. Катерина II, вирішивши, що неможна неосвіченим іноземцям виховувати еліту російської нації, організувала над приватною освітою жорсткий чиновницький контроль. Відкрити приватний навчальний заклад стало можливим тільки з дозволу наказу суспільного піклування, після перевірки навчального плану і викладацького складу.

Жовтнева революція надовго перервала літопис російської приватної освіти. І лише у 1991 р. вона знову відродилася. Приватна освітня установа сьогодні – це свого роду бізнес-структура. Навчання тут коштує чималих грошей, оскільки така установа живе тільки за рахунок власних засобів і не одержує допомоги від держави.

Але якщо в приватному дитячому саду за батьківські гроші дитина одержує якісніші порівняно з державними установами освітні послуги, то вирішення соціального аспекту в установах даного типу не передбачено: вони були і залишаються актуальними для спроможних батьків.

Приватні дитячі сади зможуть стати доступними для основної маси російських сімей тільки у разі запозичення австралійського досвіду, тобто повної компенсації державою вартості перебування дитини в дошкільній установі (в Данії і Фінляндії всі приватні школи до 80 % фінансуються з держбюджету або з бюджету муніципалітету, а батьки покривають тільки 15 % реальній вартості навчання.)

Додаткові джерела фінансування державних ДНЗ можуть бути у формі спонсорських засобів шляхом створення опікунських рад або організації на базі дошкільних освітніх установ автономних некомерційних організацій.

Проте опікунські ради носять часто декларативний характер і ефективні в одиничних випадках, а тому навряд чи вони зможуть стати органами стабільного фінансування державних дитячих садів.

Як правило, коли опікунську раду покидають батьки, що мають можливість надавати спонсорську допомогу освітній установі, втрачається його головний економічний ресурс. Тобто це економічне джерело не може бути істотним за обсягами і надійним в плані довгострокового розвитку дошкільної установи.

Робота із створення на базі дошкільних освітніх установ автономних некомерційних організацій в даний час йде в режимі експерименту. По суті своїй, дана модель припускає повторення вже відомої взаємодії держави, відомства і батьків, тільки в даному випадку як відомство виступає «третя особа». Експеримент дозволить визначити як позитивні, так і негативні результати даної моделі.



Але в обох випадках – і приватних шкіл, і автономних некомерційних організацій – простежується абсолютно конкретна спроба перекласти всю ношу фінансового забезпечення дошкільної освіти з державних плечей на плечі «третіх осіб» і батьків. Обговорювати потенційні наслідки цієї новації зараз немає сенсу саме унаслідок її експериментального характеру – найближчим часом до цієї моделі вноситимуться численні зміни.

### **3. ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗРАЇЛЮ, БОЛГАРІЇ ТА ЧЕХІЇ**

#### **Ізраїль**

За більш ніж півстолітній шлях свого існування Ізраїль з пустинної прибережної смуги перетворився на державу Близького Сходу, що найдинамічніше розвивалася. Однією з причин цього є високий освітній рівень населення. Освіта в Ізраїлі – це добре організована система, якою можуть скористатися не тільки громадяни країни і репатріанти, але і іноземці. Багатьма своїми економічними успіхами Ізраїль зобов'язаний стародавнім традиціям навчання, що зберігалися в єврейських общинах.

Прийнявши величезну кількість репатріантів з вищою освітою зі всього світу, ця країна і зараз продовжує вчитися: з 3,5 млн. чіл., що населяють зараз Ізраїль, майже 154 тис. – студенти. 102 тис. з них навчаються в університетах, 24 тис. – в коледжах і близько 28 тис. вчаться заочно за програмами Відкритого університету.

Перші кроки в створенні бази для майбутньої кар'єри ізраїльтяни роблять ще в ранньому дитинстві. Деяких дітей віддають в дошкільні навчальні заклади вже в дворічному віці, більшість же потрапляє туди трьох-чотирьох років від народження. У п'ять-шість років відвідини дитячих садів обов'язкові для всіх. Там навчають читанню, письму, арифметиці, прагнуть розвинути у дітей творче мислення і, використовуючи ігрові програми, знайомлять навіть з азами комп'ютерної письменності. Отже до моменту надходження в перший клас юний громадянин Ізраїлю вже уміє писати, читати і вважати. У школи дітей приймають з шестирічного віку.

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

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

#### **Болгарія.**

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

Для системи суспільного дошкільного виховання Болгарії характерні:

— широка мережа дошкільних закладів, наявність спеціальних норм їх проектування і будівництва;

— державний характер системи дошкільного виховання і підготовки педагогічних кадрів;

— визнання дошкільного виховання частиною системи народної освіти, її первинною ланкою;

— державна програма виховання дітей в дошкільних закладах.

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

#### **Чехія.**

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

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

Подібна система дошкільного навчання і виховання функціонує і в Словаччині.

## ЛЕКЦІЯ 6. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, АВСТРАЛІЇ, ІТАЛІЇ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у Великій Британії, Австралії та Італії.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; законодавче забезпечення дошкільної освіти різних країн світу; дошкільні заклади Великої Британії, Австралії та Італії.

### ПЛАН

1. Дошкільна освіта Великої Британії
2. Австралійська система дошкільної освіти
3. Дошкільні заклади Італії

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо дошкільної освіти Великої Британії, Австралії та Італії.

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки у Великій Британії, Австралії та Італії
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.
3. Складіть порівняльну таблицю системи дошкільної освіти Великої Британії, Австралії та Італії

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Декларація прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.

Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». - К.: Райдуга. 1994. – 61 с.

Делор Ж. Образование - необходимая утопия // Педагогика. - 1998. - № 5. - 32 с.

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

Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. - 300 с.

Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4-6.

## 1. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

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

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

— денні ясла, які забезпечують догляд за дітьми;

— ясельні класи і школи, що працюють як заклади інтелектуального розвитку дітей, підготовки їх до школи;

— ігрові групи, клуби матері та дитини, групи «можливостей». *Муніципальні денні ясла* відкривають місцеві органи влади для дітей віком

від кількох місяців до 4-х — 5-ти років. Працюють вони протягом року з 8 до 18-ої години. Призначені для виховання дітей батьків з невисоким рівнем доходів.

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

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

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

Найпоширенішим типом дошкільних закладів є *ігрові групи*, об'єднані в Асоціацію дошкільних ігрових груп. Фінансуються вони частково з державного бюджету, за рахунок благодійних внесків, а найбільше — батьками дітей. У них виховується до 70 відсотків дітей віком 2—3 років. Групи налічують від 6 до 40 дітей, працюють 2—3 години від двох до п'яти днів на тиждень. Керівники ігрових груп (часто ними є матері вихованців групи) обов'язково повинні мати спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

*Лікарняні ігрові групи* призначені для виховання дітей, які перебувають на лікуванні. «Групи можливостей» мають на меті виховання дітей з відхиленнями в розвитку. Працюють вони за зразком ігрових груп, однак у їх складі значно менше дітей. На заняттях використовують спеціальний ігровий і навчальний матеріал. *Клуби матері та дитини* передбачають обов'язкову присутність матерів протягом усього перебування дітей у групі, робота якої мало чим відрізняється від роботи ігрової групи.

Оскільки англійська система освіти передбачає отримання дозволу на прийом трьох-чотирьох річних дітей до початкової школи, органи освіти організовують *підготовчі класи (групи)* для п'ятирічних дітей.

Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає особливість концепції дошкільного виховання у Великобританії: дитина є активним суб'єктом пізнання навколишнього середовища. Тому виховання має на меті розвиток індивідуальності дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання і навчання дітей спрямовані на цілісне бачення особистості дитини, орієнтують на використання мотиваційних чинників до навчання, розвиток ініціативи. У дошкільних закладах на одного дорослого припадає не більше трьох малюків і п'яти дітей від 3-х до 5-ти років. Для полегшення адаптації до дитячого садка дитина в перші дні відвідує його разом з мамою.

Перша дошкільна установа, куди можна влаштувати дитину в Англії, по функціях є дитячим садком, але називається школою – Nursery School («ясельна школа»). Вони можуть бути державними, приватними або ж полягати при якій-небудь школі.

Зазвичай в Nursery School дітей учать співати пісень, читати вірші, танцювати, а з найменшими займаються вправами на розвиток дрібної моторики, влаштовують ігри, які дозволяють розвивати абстрактне мислення, учать допомагати один одному і бути ввічливими. Дітвору від трьох років помалу вчать читати, писати, а іноді проводять уроки іноземної мови.

Приватні Nursery School бувають різні – з ясельними групами, куди приймають дітей приблизно з 3 місяців, і звичайні, в які дитину беруть з 2 років. Що стосується перших – їх послуги дуже дорогі. Тут на одного вихователя доводиться всього троє дітей, а живлення і заняття – індивідуальні.

Існує в Англії і ще один варіант ігрових груп для дошкільників – Preschool. Це зареєстрована організація, якою керує уряд, вибраний з батьків. Потрапити в цей уряд дуже престижно, особливо для тат. Діти в Presschool знаходяться 2,5 години в день. Вони грають, розвивають необхідні навички, спілкуються один з одним, співають пісні або читають книги. А заразом вивчають кольори, цифри і букви. У різних кінцях кімнати коштують столи, на яких розкладені самі різні іграшки і допомога, – від кубиків і машин до пластиліну, конструкторів і головоломок. І кожен малюк має можливість займатися тим, що йому в даний момент цікаво. Тут на 8 дітей – 1 вихователя (обов'язково фахівець з відповідною кваліфікацією).

#### **Участь держави**

Коли дитині виповнюється 3-4 року (це залежить від того, в якому графстві малюк проживає), батьки одержують на нього спеціальні ваучери. Ними держава оплачує батькам перебування їх дитини в дитячому саду протягом п'яти змін в тиждень, по дві-три години кожна. Кожна сім'я має право розпорядитися ними як захоче: використовувати як доплату за повний день в приватному саду або, нічого не доплачуювши, водити малюка в дитсадок на 2,5-3 години щодня, окрім вихідних.

### **Вся увага – маленькій особі**

Система виховання в дошкільних установах побудована виключно виходячи з інтересів дитини. Велику увагу приділяють душевному комфорту дитини. З дітьми, навіть із зовсім маленькими, обговорюються всі необхідні питання. При цьому похвали тут щедро лунають з будь-якого приводу і за будь-який, навіть найменший, успіх. Це істотно підвищує самооцінку малюка і сприяє розвитку впевненості в собі. Вважається, що таке ставлення до малюка згодом допоможе йому пристосовуватися до життя в будь-якому суспільстві і в будь-якому середовищі, справлятися навіть з дуже важкими життєвими ситуаціями і виходити з них переможцем, як годиться дійсному англійцеві.

### **Режим дня**

По розпорядку основна відмінність Nursery School від звичного нам дитячого саду полягає в тому, що день підрозділяється на дві сесії – ранішню (приблизно з 9 ранку до 12 годин дня) і денну. Навчальний рік в ясельній школі підрозділяється на чотири чверті, по кількості сезонів. Тижневі канікули передбачені не тільки між чвертями, але і в самій середині кожної чверті. Між літньою і осінньою чвертями дітям дають можливість відпочити 1,5 місяця.

### **Як проходять заняття**

Діти розсаджуються в кімнаті на килимах, і вихователь проводить перекличку. Потім у дошки один з дітей під диктування інших розставляє таблички з вказівкою поточного дня тижня, числа місяця, погоди. Потім групу ділять на дві підгрупи за віком і починаються безпосередньо навчальні заняття. Старші діти вивчають алфавіт, вирішують нескладні задачки, вчать писати букви. У найменших тим часом проходять розвивальні заняття, їм показують різні предмети, пояснюють, що для чого використовується, і що як називається. Такі «уроки» тривають недовго, всього 10-15 хвилин. Після цього діти можуть спокійно пограти. Обов'язкове правило: після гри все прибрати на місце, привести в порядок кімнату, прибрати сміття. Це роблять всі разом – і діти, і вихователі. Після ланча (другого сніданку) діти приступають до розвитку творчих навичок – співають пісеньки, складають сценки, збирають мозаїку, малюють, ліплять з глини. І нарешті настає час прогулянок. Гуляють малюки на спеціальному майданчику, обгородженому з усіх боків.

Після прогулянки малюки встигають ще попустувати в ігровій кімнаті або почитати яку-небудь книжку, і перша зміна закінчується. Вихователька знову проводить перекличку і виводить до батьків тих дітей, які не залишаються на другу зміну. Інші розсаджуються за столи і їдять. А потім їх знову чекають ігри і заняття.

Дитинство у англійської дитини дуже коротке: у 4-річному віці у нього вже починається шкільна пора. У школу дитина повинна бути записана з чверті, яка слідує за його днем народження. Відкладати надходження у навчальний заклад не варто, це може викликати певні ускладнення в майбутньому. Річ у тому, що впродовж всіх років навчання дитини школа зобов'язана здавати звіти, і дані в них тісно пов'язані з віком учнів. У цих документах указується кількість дітей, що досягли у звітний період певного віку, і дані про те, скільки відсотків учнів склали необхідні іспити, і скільки не справилося з цим завданням. Тому якщо дитина пішла в школу пізніше покладеного віку, то може виникнути велика плутанина.

### **Система освіти**

Шкільна освіта в Англії включає два модулі: початкове – для дітей у віці від 4 до 11 років (до 7 років – в школі для малюків Nursery School, а з 7 до 11 років – в молодшій школі); середнє – для дітей від 11 до 16 років.

Якщо батьки хочуть навчати свою дитину вдома, їм необхідно одержати дозвіл місцевої ради за освітою, який повинен переконатися, що умови навчання відповідатимуть прийнятим нормам, включаючи обов'язкове релігійне виховання.

Крім того, у Великобританії існує система безкоштовної освіти, яку може одержати будь-яка дитина, незалежно від національності, расової приналежності і соціального статусу його батьків. А разом з безкоштовними муніципальними школами існують і приватні, платні учбові заклади.

### **Процес навчання**

У 4 роки, вступаючи до початкової школи, маленькі учні починають ґрунтовно займатися рахунком, читанням і письмом, при цьому домашні завдання дають 1 раз на тиждень. Обов'язково

проводяться заняття з фізичного виховання, в багатьох школах разів в тиждень діти відвідують басейн.

У навчанні основний упор робиться на уміння самостійно одержувати знання і застосовувати їх на практиці. Діти багато займаються в бібліотеках і лабораторіях, мають самі пам'ятати про свої домашні завдання. Перевірка знань зазвичай проходить у письмовій формі – у вигляді есе і проєктів. При цьому вчитель зазвичай лише окреслює якусь проблему, а учень сам формулює тему і підбирає матеріал.

Заняття в молодшій школі проходять в дуже м'якій, ігровій формі, без всяких спроб «підігнати» всіх під один загальний рівень. Кожна дитина розвивається індивідуально, відповідно до рівня своїх можливостей.

#### **Участь батьків**

Природно, англійці, як і батьки всіх країн світу, цікавляться успіхами і проблемами своїх дітей і спілкуються на цю тему з викладачами. Проте батьківських зборів, в нашому розумінні цього заходу, тут немає. Просто батькам кожної дитини відводиться 5-10 хвилин для індивідуального спілкування з вчителем. Є в англійських школах і батьківські комітети. У числі їх обов'язків є і така, як добування грошей на шкільні потреби. Але вони не збирають з батьків, а прагнуть заробити. Наприклад, організовують у навчальному закладі показ кінофільму з продажем попкорна і солодощів в буфеті. Частину одержаних грошей платять тим, хто забезпечив сеанс, за послуги, а решта засобів йде до фонду школи. Для тих же цілей влаштовують дискотеки і навіть барбекю для дітей, батьків і всіх місцевих жителів. Крім того, школи мають свій уряд, вибраний з батьків нинішніх і навіть колишніх учнів.

Велика увага у навчальних закладах приділяється добродійності. З малих років дітей учать допомагати тим, хто потребує цього. Для збору засобів на добродійні цілі в закладі організовують, наприклад, «день без шкільної форми», коли кожна дитина має право прийти в чому захоче і приносить з собою невеликий внесок – 1 фунт стерлінгів. Зібрані гроші школа передає, наприклад, на дитячий хоспіс або до фонду бездомних. Але в цілому ставлення до грошей у англійців дуже тверезе і практичне. Підлітки з 16 років використовують будь-яку можливість, щоб самим заробити гроші. Смітити грошима в Англії не прийнято.

У найбільш розвинених країнах раннє (1-3 року) і дошкільне (3-7 років) дитинство розглядаються як **особливий національний ресурс**, що дозволяє вирішувати складні проблеми соціального і економічного розвитку.

У Сполученому Королівстві уряд не бере участь у фінансуванні ранньої освіти (аналогічно в Бельгії, Франції, Італії); у Австрії воно фінансується державою, локальними властями і батьками; у Данії — фінансується урядом; у Фінляндії — урядом і локальними властями, батьками тільки на 10% від вартості; аналогічно в Німеччині і Швеції.

У Європі і Японії педагоги проходять спеціальну підготовку і атестацію, вони мають хорошу зарплату і соціально захищені, що дозволяє будувати кар'єру педагога ранньої освіти.

## **2. АВСТРАЛІЙСЬКА СИСТЕМА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У дитячий сад діти йдуть з 5-ти років. Також існують садки для зовсім маленьких. Дошкільне виховання не передбачає якогось особливого навчання, тому що в школу тут йдуть рано, а ще тому, що це вважається шкідливим, оскільки заважає дитині проявити свою оригінальність. Вартість одного дня в дитячому садку A\$20-50. Держава виплачує Child Care Benefit, який оплачує максимум A\$122 на тиждень на одну дитину, A\$255 - на двоє дітей, A\$398 - на троє дітей. Мінімум, який покладений всім - A\$20.50 на тиждень. Слід зазначити хороші навички вихователів і їх ставлення до дітей. Вихователі не скаржаться батькам на те, що дитина "неправильно" вихована. Вони співробітничать з батьками, сприяючи процесу виховання.

Історично склалося так, що австралійська система освіти створювалася за зразком британською, і такою вона залишається по сьогоднішній день. У країні з 20-мільйонним населенням діє 40 університетів, більше 350 коледжів, сотень державних і приватних середніх шкіл. По рівню утворення населення Австралія займає третє місце в списку країн – членів Організації економічного розвитку і співпраці. Для маленьких австралійців шкільне життя починається з п'яти років.

Австралійська держава надає допомогу батькам на етапі отримання дітьми дошкільної освіти.

### 3. ДОШКІЛЬНІ ЗАКЛАДИ ІТАЛІЇ

Дитячих дошкільних установ в Італії не вистачає, в плани нового уряду входить будівництво нових. Італійські дошкільники можуть відвідувати ясла і «материнську школу» - дитячий сад. У яслах містяться діти від 6 місяців до 3 років. У статуті ясел записано, що основне завдання ясел – виховання, спілкування і турбота про дітей. Ясла відкриті з вересня по червень кожного року. У липні для батьків, які працюють (з представленням довідки з роботи), діє літній центр. Ясла відкриті 5 днів на тиждень, за винятком загальних святкових днів, з 7.30 до 16.30.

Ясла платні, плата від 5,16 євро до 260, 00 євро залежно від доходу батьків. Для дітей від одного року є додаткова послуга - з 16.30 до 17.30 з ними працює вихователь, ця послуга стоїть 51, 65 євро на рік. Для запису дитини на цю годину знову ж таки потрібна довідка з роботи.

Дитячий сад відвідують діти від 3 до 6 років; як і в яслах, мета – виховання, спілкування і турбота про дітей. Години роботи і місяці такі ж, як і в яслах, оплата, проте, трохи менше. Ніяких занять в дитячому саду не немає. Заняття з математики, елементарної грамоти можуть проводитися тільки за особистим бажанням вихователів. Ніякого психолога, логопеда або музичного працівника тут немає. Ніхто тут не вимагає від дітей, що вступають до школи, вміти читати, лічити, знати історію міста та ін. Заняття з психологом, навчальні і розвивальні ігри проводяться тільки в приватних дитячих садах, але рівень навчання навіть тут відповідає нормальному державному дитячому садку України. Ні ясла, ані дитячі сади не мають власної їдальні, їжа готується у великій їдальні і потім розвозиться по дошкільних установах. Передбачені сніданок, обід і полудень, оплачувані батьками додатково: 2,58 євро за кожну їжу. Італійці особливо підкреслюють, що продукти, з яких готується дитяча їжа на 70% походять від біологічно чистої культивуації: тобто без шкідливих для здоров'я речовин.

Якщо батьки мешкають далеко від дошкільної установи, вони можуть відправляти дитину в дитячий сад (у також в школу) на шкільному автобусі, за обов'язковою умовою зустрічати її зі школи. Місячна платня за дану послугу складає від 25,31 до 36,15 євро залежно від кількості поїздок.

Право відвідувати школу мають всі діти, навіть діти батьків, що знаходяться на території Італії нелегально.

## ЛЕКЦІЯ 7. СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НІМЕЧЧИНА, ФРАНЦІЯ, ШВЕЙЦАРІЯ, ДАНІЯ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у Німеччині, Франції, Швейцарії, Данії.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; законодавче забезпечення дошкільної освіти різних країн світу; дошкільні заклади Німеччині, Франції, Швейцарії, Данії

### ПЛАН

1. Дошкільна освіта Німеччини
2. Система дошкільної освіти Франції.
3. Швейцарська та Датська системи дошкільної освіти

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо дошкільної освіти Німеччині, Франції, Швейцарії, Данії

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки у Німеччині, Франції, Швейцарії, Данії
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.
3. Складіть порівняльну таблицю системи дошкільної освіти Німеччині, Франції, Швейцарії, Данії

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Декларация прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.

Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». - К.: Райдуга. 1994. – 61 с.

Делор Ж. Образование - необходимая утопия // Педагогика. - 1998. - № 5. - 32 с.

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

Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с.

Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4-6.

### 1. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ

Сучасна Німеччина – федеральна держава, що складається з 16 самостійних земель, кожна з яких має в своєму розпорядженні різноманітну по формах систему освіти, надаючи таким, що вчиться можливість вибору моделі навчання.

В основному освітні установи є державними. Для них діють державні розпорядження, що стосуються програм навчання. Поточне управління освітою знаходиться в компетенції земельних урядів, що, проте, не виключає загального керівництва з боку центру: Міністерство освіти розробляє

концепцію освітньої політики, виділяє кошти на розширення установ освіти. Не дивлячись на те, що відповідно до конституції ФРН кожна земля сама відповідає за планування і практичне здійснення шкільної і вищої освіти на всій території, всі землі співробітничать один з одним і Федеральним урядом, щоб забезпечити сумісність курсів навчання в загальноосвітніх і вищих установах.

Завдяки ухваленню низки угод між федеральними землями була досягнута уніфікація основних положень системи освіти у всіх землях. Політика федеральних органів і земель у області освіти узгоджена з погляду тривалості навчання, канікул, навчальних програм, взаємного визнання іспитів, атестатів, свідоцтв про закінчення шкіл, дипломів, звань. У кожній федеральній землі прийнятий свій закон про освіту, проте всі вони розроблені на основі загального федерального закону. Кожна федеральна земля більш менш самостійна у визначенні часу відвідин шкіл, термінів навчання і підручників. Учебні плани і освітній рівень кожної землі різні. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів, причому по кожному предмету одночасно існують декілька схвалених відповідним міністерством підручників, а вчитель вільний вибирати їх сам. Таким чином досягається багатоваріантність освіти, забезпечуються плюралізм думок і думок.

Права Федерального уряду обмежуються ухваленням основоположних законів, зокрема з питань фінансування. Кажучи про витрати на освіту, слід зазначити наступне. Жодна федеральна земля не стягує гроша за навчання в державних загальноосвітніх, професійних і вищих учбових закладах. Всі землі надають за свій рахунок школярам автобуси, що перевозять їх з удома в школу і назад, майже всі землі надають школярам підручники і навчальні посібники за невелику частину їх вартості. Певній категорії школярів і студентів держава, через діючий федеральний закон, надає матеріальну допомогу. Тим часом в Німеччині дозволені і приватні школи, серед яких багато релігійних. У них навчається приблизно 8 % що вчать. Оскільки приватні школи вільніші у виборі програм і акцентів в навчанні, чим державні, то в них часто проходять апробацію різні педагогічні альтернативи.

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

У Німеччині існують такі типи дошкільних закладів:

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

діяльністю, спілкуються між собою та спеціалістами з педагогіки і психології.

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

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

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

Відтак, у дошкільної освіти в Німеччині існує довга традиція. Kindergarten є соціальним інститутом німецького походження, який перейняли багато країн. Це слово увійшло до інших мов, наприклад kindergarten в англійському.

Перші установи для маленьких дітей, де за ними залицялися, з'явилися на початку XIX в. Головною функцією таких установ був нагляд протягом всього дня за дітьми промислових робочих, поки ті знаходилися на виробництві. Робочі мало цікавило впровадження освіти в програму по догляду за дітьми.

У буржуазному середовищі дитячі сади призначалися для того, щоб доповнити сім'ю, вони були організовані так, щоб підготувати дітей до школи.



У сучасних дитячих садах Німеччини головним у виховній роботі є розвиток мови, дитячий особі, соціальне виховання і гра. У дитячому саду діти, як правило, проводять час тільки до обіду, а другу половину дня вони знаходяться удома, в своїй сім'ї. Тим часом є дитячі сади і дитячі установи і з продовженим днем. Сьогодні у ФРН понад 30 % дітей від трьох до шести років відвідують в дитячі сади.

30 червня – традиційний «переломний» день. Кожна дитина, що досягла до цього моменту шести років, зобов'язана йти в школу. Батьків сповіщають про терміни записи дітей. До першого учбового дня вони можуть відвідувати підготовчі заняття, які переважно проводяться в початковій школі і мають декілька назв: «Vorbereitungsjahr»; «Vorschule»; «Schulnachmittage». Мета цих занять – підготувати п'ятирічну дитину до першого класу і максимально виявити його схильності, які зроблять в майбутньому вирішальний вплив на вибір школи. Існують також і спеціальні групи для дітей, що досягли шкільного віку, але не здібних до відвідин школи.

Доводиться констатувати, що мережа дошкільних установ розвинена в країні слабо. Невелике число дитячих садів, що знаходяться в основному в приватному веденні, охоплюють дітей від трьох до п'яти років. Крім того, мережа дошкільних дитячих установ, за нашими мірками, не зовсім зручна. В основному це пов'язано з графіком роботи дитячих садів. Наприклад, дитячий сад може працювати з 7 до 12 годин дня. Іноді батьків просять забирати дитину на обід і потім приводити назад. Якщо сад працює, наприклад, до 16 годин, то раніше дитини забрати не можна. Цей ступінь утворення Німеччини, представлений в основному приватними дошкільними освітніми установами, не є обов'язковим, і держава не бере участі в її фінансуванні.

На відміну від наших дитячих садів, в Німеччині не ведеться дошкільна підготовка дітей – садки не відносяться до Міністерства освіти і не мають відповідної програми, цілеспрямованій фінансовій допомозі батькам, діти яких відвідують дитячі сади, держава не надає.

## **2. СИСТЕМА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ.**

Основні принципи системи освіти у Франції мають сторічну історію і були закладені в 1880-90-х роках. Освіта безкоштовна, не має релігійного змісту і обов'язково для дітей від 6 до 16 років. У Франції співіснують приватна і державна системи освіти. У приватних учбових закладах навчається близько 20% що всіх вчать Франції. Держава затверджує всі шкільні програми для приватних і державних шкіл, організовує конкурси і іспити. Тільки держава має право на видачу дипломів до рівня бакалавра.

Приватна освіта одержує допомогу від держави: держава оплачує працю викладачів і бере участь у витратах на навчання (8 з 9-ти приватних шкіл користуються цією допомогою).

За кількістю дітей, залучених до системи суспільного дошкільного виховання (історія сягає до 200 років), Франція посідає одне з перших місць у світі, її дошкільна педагогіка увібрала кращі теорії виховання вітчизняних (П. Кергомар, С. Френе) і зарубіжних педагогів (М. Монтессорі, Ж.-О. Декролі, Ж. Піаже). Основними типами дошкільних закладів, у яких виховують дітей від 2-х до 6-ти років, є материнські школи, класи для малят при початкових школах, дитячі садки.

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

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

Роль вихователя полягає у спрямуванні розвитку, створенні розвиваючого середовища, вивченні поведінки та психології дітей, організації їхнього дозвілля. Виховання найменших дітей має на меті розвиток ігрової діяльності, органів чуття, моторики. У роботі з 4—5-річними дітьми

сенсорне виховання ускладнюється, для чого використовують різні види ручної праці (малювання на тканині, вітражі, виготовлення декорацій для інсценізацій тощо). У графіку багато часу відводиться фізкультурі, музиці. Діти шостого року життя готуються до шкільного навчання на обов'язкових для них заняттях з читання, письма, графіки, математики, однак розпорядок їх проведення визначається на основі вільного вибору дитини.

### 3. ШВЕЙЦАРСЬКА ТА ДАТСЬКА СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

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

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

## ЛЕКЦІЯ 8. СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЯПОНІЯ, КИТАЙ, ТУРЕЧЧИНА, ФІНЛЯНДІЯ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти в Японії, Китаю, Туреччини, Фінляндії.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; законодавче забезпечення дошкільної освіти різних країн світу; дошкільні заклади Японії, Китаю, Туреччини, Фінляндії.

### ПЛАН

1. Японська система дошкільного виховання
2. Системи дошкільної освіти Китаю, Туреччини, Фінляндії

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо дошкільної освіти Японії, Китаю, Туреччини, Фінляндії.

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки у Японії, Китаю, Туреччини, Фінляндії.
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.
3. Складіть порівняльну таблицю системи дошкільної освіти Японії, Китаю, Туреччини, Фінляндії.

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: УРАО, 1999. – 208 с.

Декларация прав дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року.

Делор Ж. Образование - необходимая утопия // Педагогика. - 1998. - № 5. - 32 с.

Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття». - К.: Райдуга. 1994. – 61 с.

Детский сад в Японии: Опыт развития детей в группе. — М., 1987.

Масару И. После трех уже поздно. — М., 1991.

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

Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. - Суми: Ред.-вид. від. СДПУ, 1999. – 300 с.

Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4-6.

### 1. ЯПОНСЬКА СИСТЕМА ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

#### Педагогічні працівники

"Традиція" — ключове слово для розуміння культури країни висхідного сонця. Традиціями пронизано все японське життя, включаючи систему освіти, у тому числі і дошкільної. За традицією освіта є тут чоловічою вотчиною. Серед викладачів університетів жінки — рідкість. І в школі їх

небагато. Серед завідувачок дошкільними установами жінки теж практично не зустрічаються. А останнім часом чоловіки стали тіснити жінок і в професії вихователів.

Японська держава проводить політику строгого відбору випускників вузів при призначенні на посаду педагога. На відміну від інших країн, для того, щоб стати педагогом, японський громадянин повинен одержати диплом і пройти іспити при призначенні на посаду. Проте Японія — єдина з розвинених країн світу держава, де зарплата вчителя вища за зарплату чиновників місцевих органів влади.

У Японії велика увага приділяється збереженню здоров'я дітей: у кожному учбовому закладі працює цілий колектив медичних працівників — доктор, медична сестра, стоматолог, фармацевт, куратор здоров'я.

Виховання маленьких дітей в Японії уміло формує в дитині поняття про людський гуртожиток, виховує фізично і психічно здорової людини, здатної успішно працювати в колективі, чітко виконуючи розпорядження і не заважаючи таким, що оточує.

Японські вихователі, навчаючи дітей взаємодії, формують їх в маленькі групи (хан), що є найважливішою відмітною особливістю організації дошкільного виховання. Ці групи мають свої столи, свої власні імена, вибрані самими дітьми, що спонукає їх ухвалювати рішення, враховуючи бажання всіх членів групи. Групи (6—8 чоловік обох половин) формуються не за здібностями, а відповідно до того, що може зробити їх діяльність ефективною. Дітям щепиться безліч навиків: як дивитися на співбесідника, як виразити себе і врахувати думки однолітків.

Японські діти продовжують навчатися груповій поведінці і в молодшій, і в середній школі. Так само клас розділяють на хани (в середньому вони переформовуються раз на 5 місяців), і коли педагоги або однолітки оцінюють виконання завдань, говорять про етичних і інших проблемах, вони частіше звертаються до групи, а не до окремих дітей. Така система допомагає зберегти здоров'я школяра, оскільки в гармонійних групах виключається дискримінація і пов'язані з нею стреси.

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

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

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

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

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

Багато дошкільних закладів опираються у своїй роботі на досвід відомого японського скрипаля і педагога **Синьїті Судзукі** ("Система виховання таланту"). ЯКИЙ вважав талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік до 6-ти років — періодом, коли вирішується її доля. Ранній розвиток музичних і мовленнєвих здібностей поступово стає системою цілісного розвитку особистості, а музика і рідна мова — провідними її засобами. Про популярність дитячих садків Судзукі свідчить те, що заяви про прийом дитини до них батьки подають за 3—4 роки до її народження. Сюди приймають дітей без будь-якої попередньої перевірки задатків. Вихователі працюють з різновіковими (від 3,5 до 5-ти років) групами дітей (до 60-ти осіб), їхня роль полягає у

створенні середовища для саморозвитку особистості дитини. Йдеться про розвиток пам'яті, сприймання (візуального, слухового, тактильного), комплексних видів художньої діяльності дітей. З двох років дитину вчать гри на скрипці, для чого компанія «Судзукі» виготовляє маленькі скрипки на 1/32 повного розміру. Виховання у цих садках має гуманістичний зміст (підкреслюється краса природи, мистецтва) і форму (дитину ні до чого не змушують, а створюють розвиваюче педагогічне середовище).

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

У Японії дитячий сад не є обов'язковим освітнім ступенем. Діти поступають сюди за бажанням батьків - зазвичай з чотирилітнього віку. Іноді, як виняток, при сильній зайнятості батьків дитину можуть узяти в садок з трьох років. Є в Японії і ясла для малюків, яким ще тільки рік. Але віддавати дітей з сім'ї так рано не рекомендується. Щоб помістити дитину в подібний заклад, батьки мають писати спеціальну заяву і обґрунтовувати неможливість виховувати малюка будинку до трьох років дуже вагомими причинами.

Всі дитячі сади в Японії приватні. Серед них особливе місце займають так звані елітні сади, що знаходяться під опікою престижних університетів. Якщо дитина потрапляє в такий дитячий сад, її майбутнє можна вважати забезпеченим: після досягнення відповідного віку вона переходить в університетську школу, а звідти без іспитів вступає до університету.

В Японії існує достатньо гостра конкуренція у сфері освіти: університетський диплом є гарантією отримання престижної, добре оплачуваної роботи - в міністерстві або у відомій фірмі. А це, у свою чергу, умова кар'єрного зростання і матеріального благополуччя. Тому потрапити в садок при престижному університеті дуже складно. Батьки платять за надходження дитини величезні гроші, а сам малюк, щоб бути прийнятим, повинен пройти достатньо складне тестування.

Зимою 1999 року Японію потрясла звістка про жахливий кримінальний злочин: одна жінка убила маленьку дитину, яка стала конкурентом її власних дітей на іспиті під час вступу до дитячого саду. Звичайно, подібний випадок – надзвичайне явище, але так чи інакше, відношення між батьками вихованців елітних дитячих садів (які в більшості своїй належать успішним, процвітаючим корпораціям) досить напружені.

Проте такі дитячі сади не багато. Як не багато і садків так званого прозахідного напрямку, в яких панують принципи вільного виховання і немає тої жорсткої і достатньо важкої для маленьких дітей системи занять, яка властива елітним садочкам.

У більшості ж дитячих садків головне завдання вихователів – навчити дітей бути слухняними. Домашнє виховання у японців надзвичайно м'яке, дітям рідко щось забороняють. Але щодо чужих людей – на вулиці, у громадських місцях – японська традиція вимагає вираз граничного шанування, у тому числі і з боку маленьких дітей. Тому багато часу в дитячому саду відводиться вихованню манер і знайомству з ритуальною стороною життя. Діти повинні опанувати безліччю ввічливих словесних формул (ними японська мова насичена, як волога губка) і знати, де і коли їх потрібно застосовувати.

Необхідний елемент японського етикету – уклін. Японці супроводжують уклоном кожне "спасибі", кланяються при зустрічі, кланяються перед їжею – дякують вищим силам і господарям за майбутню трапезу, кланяються після їжі, навіть в парламенті – і те кланяються. Раз в тиждень директор кожної японської школи виголошує промову перед учнями, що вишикувалися в колони на шкільному дворі. Із закінченням мови школярі повинні поклонитися. А потім поклонитися ще раз – при винесенні державного прапора. Вимога кланятися у відповідь на слова директора не записана ні в якому законі. Цього вимагає традиція: молодші зобов'язані слухатися старших і виражати їм шанування. Починають цьому учити вже в дитячому саду.

До недавнього часу Японія була сільськогосподарською країною. А для селян весна – час початку посівних робіт. Хоча Новий рік японці тепер справляють за західним григоріанським календарем, квітень за традицією – точка відліку в діловому житті японців. З цієї миті вступають в дію укладені контракти, починають свою роботу знов найняті співробітники, запускаються нові проекти.

Навчальний рік в Японії теж починається 1 квітня. Цього дня у всіх навчальних закладах – від дитячого саду до університету – проводиться урочиста церемонія відкриття. І директор дитячого саду вітає своїх маленьких вихованців з точно такою ж серйозністю, як і ректор університету – своїх студентів.

Всі початкові заклади країни займаються за єдиним графіком: навчальний рік розділений на три семестри. Між семестрами – канікули і для студентів, і для школярів, і для вихованців дитячих садів.

У канікули маленькі діти можуть приходити в дитячий сад, щоб поплавати в басейні (басейни є практично в кожному дитячому саду) і небагато поговорити з вихователем про життя. Але занять в цей час не проводиться.

Взагалі в Японії велика увага приділяється збереженню здоров'я дітей: у кожному закладі працює колектив медичних працівників – доктор, медична сестра, стоматолог, фармацевт, куратор здоров'я.

Японські вихователі, навчаючи дітей взаємодії, формують їх в маленькі групи (хан), що є найважливішою відмінною особливістю організації дошкільного виховання. Ці групи мають свої столи, свої власні імена, вибрані самими дітьми, що спонукає їх ухвалювати рішення, враховуючи бажання всіх членів групи, і служать своєрідним підрозділом для спільної діяльності.

Групи (6–8 чоловік обох половин) формуються не за здібностями, а відповідно до того, що може зробити їх діяльність ефективною. Дітям щепиться безліч навиків: як дивитися на співбесідника, як виразити себе і врахувати думки однолітків.

Склад цих груп не постійний. Щороку групи формуються наново. Постійна зміна дитячого складу пов'язана із спробою надати малюкам якомога ширші можливості для соціалізації. Якщо у дитини не склалися відносини в конкретній групі, не виключена можливість, що він придбає собі приятелів серед інших дітей.

Вихователів міняють для того, щоб діти не звикали до них дуже сильно. Сильні прихильності, вважають японці, народжують дуже сильну залежність дітей від своїх наставників, а останніх обтяжують дуже серйозною відповідальністю за долю вихованців. Якщо ж педагог з якихось причин не злюбив дитину, ця ситуація теж не буде дуже важкою. Можливо, з іншим вихователем у дитини складуться дружні відносини, і він не думатиме, що всі дорослі його не люблять.

Та ж ситуація в початковій школі: тут склад класів перетасується кожні два роки, а вчитель міняється щороку.

Виховання маленьких дітей в Японії не завжди сприяє розвитку творчих здібностей людини, але уміло формує в дитині поняття про людський гуртожиток, виховує фізично і психічно здорову людину, що уміє працювати в колективі, чітко виконуючи розпорядження і не заважаючи таким, що оточує.

Таким чином, дошкільна освіта в Японії не є державною і, як і в Німеччині, не підкоряється Міністерству освіти. Держава не надає фінансової допомоги батькам, діти яких відвідують дитячі сади.

## 2. СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ, ТУРЕЧЧИНИ, ФІНЛЯНДІЇ

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

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

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

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

У Фінляндії існують такі типи дошкільних закладів:

— народні дитячі садки. Вони виникли найдавніше, будучи покликаними допомагати у вихованні дітей сім'ям, у яких батьки працюють. Поширеними є денний догляд за дітьми у сім'ях, відкриті дитячі садки, пересувні дитячі садки і на зразок сезонних), дошкільні заклади для дітей із проблемами фізичного і психічного розвитку;

— сімейні дитячі садки, їх призначення полягає в організації сімейного догляду за дітьми. Вихователі повинні мати спеціальну підготовку;

— відкриті дитячі садки. Працюють за типом ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянок, спільних ігор з однолітками;

— дошкільні дитячі будинки. Робота їх розгортається за принципом життя великої сім'ї.

Суспільне дошкільне виховання у Фінляндії здійснюється у тісному зв'язку із сім'єю. Кожна третя дитина до 3-х років і Майже всі діти дошкільного віку (за рік до школи) виховуються у закладах системи дошкільної освіти. Батьки мають широкі можливості щодо безпосередньої участі у роботі дошкільних закладів. Кількість дітей у групах має чіткі обмеження: віком до року — не більше 6-ти осіб, від року до 2-х років — не більше 12-ти, після 3-х років — не більше 20-ти вихованців. Графік роботи педагогічного персоналу побудований так, щоб удень з дітьми працювали всі вихователі і няні. Заборонено продаж іграшок військової тематики. У виховній роботі значну увагу приділяють проведенню свят: Дня ООН, Дня незалежності Фінляндії, Дня тата, Дня мами, Дня друга, Різдва, Пасхи, Дня фінської мови, Дня «Калевали» (карело-фінського національного епосу).

Вихователями можуть працювати особи, які здобули спеціалізовану вищу освіту.



## ЛЕКЦІЯ 9. НОВАТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ТА ДОСВІД КРАЇН СНГ

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у контексті теорії і практики новаторів дошкільної освіти України та країн СНГ.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; теорія і практика новаторів дошкільної освіти.

### ПЛАН

1. Методика виховання В.О. Сухомлинського
2. Школа радості й успіху" А.С. Белкіна,
3. Вічна педагогіки життя Ш.О. Амонашвілі
4. Технологія імовірнісної освіти О.М. Лобка
5. Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті М.О.Зайцева
6. Педагогічна система П.В. Тюленєва
7. Теорія та практика М. П. Щетиніна з розвитку таланту
8. Система розвивального навчання Л.В. Занкова
9. Система розвитку творчої особистості Г.С. Альтшуллера
10. Освітня методика "Добрі казки" Марії Скребцової і Олександри Лопатіної
11. Методика Домана-Маніченко
12. Методика Китаєва і Трунова
13. Методика навчання дітей читанню, письму і математиці на основі музичної діяльності
14. Методика раннього розвитку Нікітіних

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо теорії і практики новаторів дошкільної освіти України та країн СНГ.

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки на теренах СНГ.
2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.
3. Складіть порівняльну таблицю авторських систем дошкільної освіти України та країн СНГ.

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, 1986. – 345 с.

Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.

Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.



- Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 34-45.
- Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Педагогика, 1968. – 298 с.
- Сбруєва А.А., Рісіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах. Картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т.5. – К.: Рад. шк. 1977. – 639 с.
- Тюленев П.В. Читатъ – раньше, чем ходить. О методах интеллектуального развития ребенка. Практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: Центр “Содействие развитию и воспитанию детей”, Издательство “Соратник”, 1996. – 186 с.
- Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

## 1. МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Методика виховання **В.О. Сухомлинського** спрямована на виховання внутрішніх (психологічних) регуляторів особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. Зрозуміло, що такі регулятори людської поведінки, як совість та емпатія, виявляють, відповідно, принципи самодетермінації поведінки та синергетичної відкритості оточенню.

Зазначимо, що В.О.Сухомлинський скептично ставився до “парної педагогіки”, яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно надавав перевагу “педагогіці паралельної дії” А.С.Макаренка, прийомам впливу на вихованця через колектив. Педагогічні погляди В.О. Сухомлинського співзвучні ідеям екзистенціально-гуманістичної психології. Особливої уваги він надавав педагогіці “духовного співробітництва”, індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям, особистому прикладу вихователя, що знайшло відображення у його працях: “виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людяний доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі”. “Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу”.

Деякі засадничі аспекти педагогічної системи В.О.Сухомлинського дозволяють говорити про втілення в них синергетичних принципів. Так, виховання внутрішніх регуляторів особистості свідчить про використання синергетичного принципу самодетермінації педагогічних систем. Принцип “духовного співробітництва”, колективні форми виховання та навчання (спільна колективна взаємодія) дозволяють дійти висновку про відкритість педагогічної системи В.О. Сухомлинського як у зовнішньому, так і у внутрішньому планах, її сфокусованість на цілісність. Як пише О.В. Чалий, для розуміння цілого треба знати такі характеристики його складових, які зазначають взаємозв'язок частин в цілому, принципи функціонування цих частин, враховуючи їх спільну, колективну дію.

Базування системи виховання В.О.Сухомлинського на принципі природовідповідності, на взаємодії з природним оточенням свідчить про орієнтацію зазначеної педагогічної системи на відкритість природному середовищу, про обмін енергією та інформацією між освітнім та природним середовищами.

Одним із своєрідних аспектів педагогічної системи В.О.Сухомлинського є його “*Школа радості*”, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

## 2. ШКОЛА РАДОСТІ Й УСПІХУ" А.С. БЕЛКІНА,

У контексті “Школи радості” доречно навести й “*школу радості й успіху*” А.С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості. Як пише А.С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Психологи довели, що успішність дитини хоча б у одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини.

### 3. ВІЧНА ПЕДАГОГІКА ЖИТТЯ Ш.О. АМОНАШВІЛІ

Як бачимо, зазначені педагогічні напрями реалізують принципи природовідповідності, життєтворчості, які ми зустрічаємо у всіх видатних педагогів. Так, Ш.О. Амонашвілі розробив принципи "*вічної педагогіки життя*" (які виражають ідею гуманно-особистісної педагогіки, що реалізується через головну рушійну силу освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктне спілкування між педагогами і дітьми). Цей висновок Ш.О. Амонашвілі поглиблює, говорячи, що дитина – явище в нашому земному житті, а не випадковість; дитина, як явище несе в собі своє життєве завдання, життєву місію, якій вона має служити, тому дитину можна вважати вищим творінням Природи й Космосу, вона й несе в собі їхні риси – могутність і безмежність. Як бачимо, у системі Ш.О. Амонашвілі ми також знаходимо втілення деяких принципів педагогічної синергетики, оскільки тут процес спілкування, педагогічної взаємодії реалізується через *взаємну відкритість* учасників навчально-виховного процесу, що вважається Ш.О. Амонашвілі головною рушійною силою освітнього процесу.

### 4. ТЕХНОЛОГІЯ ІМОВІРНІСНОЇ ОСВІТИ О.М. ЛОБКА

Технологія імовірнісної освіти, теоретичний та практичний базис якої був розроблений російським педагогом **О.М. Лобком**, відповідає таким принципам синергетичного підходу в педагогіці як *хаотичність процесів, спонтанність, самодетермінація*. У цьому сенсі дана технологія може вважатися однією з найбільш "синергетичних" освітніх технологій, оскільки синергетика вивчає динамічні процеси, що найчастіше мають імовірнісний характер.

Суть даної технології полягає в тому, що діти (5-6 років), які ще не вміють читати і писати, у процесі своєї навчально-ігрової діяльності виробляють вербальну продукцію, що спочатку записується вчителем на дошці. Таким чином, емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікації одержує реалізацію в знаковому вигляді. При цьому дані знаки (слова) сприймаються дітьми як цільні знакові сполучення, без дроблення їх на окремі елементи (букви). Згодом діти навчаються і самі виражати себе на письмі. Таким чином, абстрактно-логічний аспект культури починає вивчатися дітьми на підставі цілісних знакових комплексів, що відповідає правопівкульовій стратегії обробки інформації, яка домінує в дітей цього віку. При цьому спостерігається синергійне "сплавлення" знакового й образного аспектів комунікації. Крім того, усна вербальна продукція дітей, занурена в ауру образів, відразу ж одержує лівопівкульову проекцію, абстрактним чином реалізується, що сприяє функціональному синтезові півкульових стратегій обробки інформації і вихід на цілісний (творчий) рівень психічної діяльності. Саме ця обставина, на наш погляд, і визначає ефективність розглянутої технології.

Вона іменується імовірнісною тому, що спирається на фундаментальний принцип самого життя, у якій кожна подія відбувається з певним ступенем невизначеності (імовірності). Тому потенційні можливості дитини реалізуються в житті так, що ні вона сама, ані хто-небудь інший не може спрогнозувати результат, а в навчальному процесі (на уроці) не можна повністю спрогнозувати ті моменти, у яких відбувається "зустріч" дитини з культурою. При цьому затверджується принцип "множинності істин" і право дитини на особистісно-індивідуальну траєкторію в навчальному процесі. Тут, як пише О.М. Лобок, заперечується тверда плановість уроку, передбачається допущення певної імовірності тих або інших подій у ньому.

### 5. МЕТОДИКА РАННЬОГО Й ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ГРАМОТІ М.О.ЗАЙЦЕВА

*Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті* М.О.Зайцева полягає в тому, що тут навчальний процес вибудовується на основах *природовідповідного розвитку дитини* через відповідні ставлення і діяльність, що всебічно активізує пізнавальні ресурси дитячого мозку. М.О.Зайцев стверджує, що абстрактно-логічна нерозвиненість мозку дитини компенсується небаченою міццю сприйняття імпульсів зовнішнього середовища, що йдуть від тактильності, зору, слуху, нюху, інтуїції. Саме по собі абстрактно-логічне, мовне відображення світу являє тільки певну частину можливостей інтелекту. І спроба випереджального використання саме цих (абстрактно-логічних) можливостей, на думку М.О.Зайцева, призводить не до випередження в розвитку цілісної особистості, а до його уповільнення.

Концептуальні положення зазначеної педагогічної системи полягають у тому, що становлення мови і навчання читанню повинні йти паралельно, допомагаючи одне одному, з використанням складового принципу навчання читанню, з відмовою від фонемного принципу. Крім того, навчання поєднується зі співом (запам'ятовування складів у формі пісень), коли використовуються всі види пам'яті: звуковий,

колірний, об'ємний, моторний, кінестетичний, коли матеріал сприймається всіма органами чуттів за умов присутності максимальної наочності.

Таким чином, система раннього навчання М.О. Зайцева базується на психологічних дослідженнях, стосовно яких важливою є роль членування сенсорного потоку і вирішальне значення мають рухові реакції. З орієнтацією на цей принцип М.О. Зайцев обґрунтував певні дидактичні принципи та створив навчальні посібники, під час роботи з якими діти звільняються від регламентованої поведінки, коли їхня навчальна діяльність насичена цікавими інтерактивним змістом – ігровими ситуаціями з елементами змагання, а сам процес навчання набуває спонтанного, біфуркаційного характеру.

## 6. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА П.В. ТЮЛЕНЄВА

Велику концептуальну та практичну "вагу" у системі педагогічної синергетики має *педагогічна система П.В. Тюленєва*, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (по стінам розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Таким чином, дитина починає читати з 1-2 років не на основі складів, але слів, охоплюючи їх цілком як суцільні комплекси. У 3-4 роки дитина вже добре читає, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту, починаючи із раннього дитинства. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, у свою чергу, зумовлює швидкий розвиток складності системи, що розвивається.

Методика "читати раніше, ніж ходити", на нашу думку, має колосальні освітні наслідки, оскільки дозволяє концептуалізувати *системно-інформаційний підхід до організації навчального середовища*. Системно-інформаційний підхід, який ми розробляємо, дозволить, на наш погляд, докорінно змінити освітній процес у напрямку його синергізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають в ці системи ззовні. При цьому наголос має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатність активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного.

Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, у яке ця дитина як відкрита система має занурюватися), який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямку (М.Ібука "Після трьох вже пізно", Г. Доман "Гармонійний розвиток дитини", Б.П.Нікітін, Л.А.Нікітіна "Резерви здоров'я нашої дитини", У. Серз, М.Серз "Ваша дитина" та ін.).

## 7. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА М. П. ЩЕТИНІНА З РОЗВИТКУ ТАЛАНТУ

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення у площині концепції розвитку "*таланту як синтезу талантів*". У цьому зв'язку доречно навести теорію та практику *М. П. Щетиніна* з розвитку таланту, що він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*" (1986 р.). М.П.Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей.

Отже, як вважає М.П.Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними особливостями та складають систему множини талантів.

М.П.Щетинінін був проведений педагогічних експеримент, який передбачав занурення дітей у різні розвивальні середовища. Педагог працював з групою так званих музично малообдарованих, тобто в звичайному сенсі безперспективних учнів, і, впливаючи на формування "побічних" інтересів, простежив, як це позначиться на якості їхнього музичного виконавства. М.П.Щетинін майже відмовився від звичайної форми уроку за фахом, діти читали вірші, писали розповіді, робили замальовки, грали в спортивні ігри, ходили в туристичні походи, у ліс, слухали біля нічного вогнища таємничі історії. Тобто музичні заняття були не основною частиною їхньої навчальної діяльності. Як результат, в учнів значно підвищився інтерес до музики, з'явилася віра у свої сили. У результаті на конкурсі всі призові місця були віддані представникам експериментального класу. "Цього не може бути", – говорили викладачі музикальної школи, ставлячи питання до педагога-експериментатора: "Як ви працюєте над п'єсами?". Відповідь була така: "Ми працюємо над людиною".

Так народилася ідея школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов'язана з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів.

Суттєво, що М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розробляв метод "занурення", який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

## **8. СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ Л.В. ЗАНКОВА**

*Система розвивального навчання* Л.В. Занкова, послідовника школи Л.С. Виготського, своєрідним чином експериментально підтвердила класичну модель розвивального навчання. Система Л.В. Занкова з'явилася й одержала поширення в 50-і роки ХХ століття. На думку вченого, традиційна школа не розкривала резервів психічного розвитку дитини. У педагогічній лабораторії Л.В. Занкова уперше виникла ідея розвитку як провідного критерію роботи школи.

Систему розвивального навчання Л.В.Занкова можна назвати системою раннього інтенсифікованого всебічного розвитку особистості. На його думку, розвиток має розумітися як поява новоутворень у психіці дитини, які прямо не задаються навчанням, а виникають у результаті внутрішніх, глибинних інтеграційних процесів. При цьому, це новоутворення реалізується у всіх сферах психіки (свідомість, воля, почуття школяра), коли кожне новоутворення кристалізується у результаті синергійної взаємодії всіх цих сфер і просуває особистість у цілому, що, на нашу думку, виявляє синергетичний принцип формування загальних системних якостей будь-якої відкритої системи.

Відповідно до системи розвивального навчання Л.В. Занкова, знання самі по собі ще не забезпечують розвиток, хоча і є його передумовою. Тільки загальний, тобто системний розвиток створює фундамент гармонійного розвитку людини. При цьому, в процесі навчання виникають не знання, уміння і навички, а їхній психологічний еквівалент – когнітивні структури, що є "схемами" (через призму яких людина сприймає світ і розуміє його) та одночасно відносно стабільними, компактними, узагальнено-значеннєвими системними репрезентаціями знань, способів їхнього одержання і використання, які зберігаються в довгостроковій пам'яті. Результати цього виражаються в особливостях психічної діяльності (у перцепції, мисленні, мові, рівні доволності поведінки, пам'яті тощо). Суттєво, що, як вважає Л.В. Занков, складні структури створюються з більш простих, дифузійних, але вони ніколи не складаються з них, а кожен раз народжується нова якість, що у контексті синергетичного підходу може розумітися як системна якість цілого.

Таким чином, дидактичні принципи педагогічної системи Л.В. Занкова полягають у цілеспрямованому розвитку вихованців на основі комплексної розвиваючої системи; у системності і цілісності змісту; в провідній ролі теоретичних знань; у навчанні на високому рівні труднощів; у просуванні під час вивчення матеріалу швидкими темпами; в усвідомленні дитиною процесу навчання; у включенні в процесі навчання не тільки раціональної, але й емоційної сфери; в проблематизації змісту навчання; у варіативності процесу навчання, в індивідуальному підході; в роботі над розвитком усіх ("сильних" і "слабких") дітей.

Основною мотивацією навчальної діяльності тут постає пізнавальний інтерес, а ідея гармонізації вимагає системним чином сполучити раціональне і емоційне, факти й узагальнення, колективне і індивідуальне, інформаційний і проблемне, пояснення і пошуковий методи.

Суттєво, що методика Л. В. Занкова передбачає синергійне залучення вихованців до різних видів діяльності, використання дидактичних ігор, дискусій, різних методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови.

## **9. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ Г.С. АЛЬТШУЛЛЕРА**

**Система розвитку творчої особистості** Г.С. Альтшуллера, яка у 70-80-ті роки ХХ століття широко впроваджувалась у навчальних закладах, а з 1987 р. – і в дитячих садках, базується на положенні, що творча особистість прагне до результатів діяльності, які становлять принципову новизну, орієнтується на надситуативну активність, а нетворча – лише на результати, які стосуються досягнення мети (доцільні результати) та орієнтується на конкретну ситуацію. При цьому, творче мислення, на відміну від звичайного (алгоритмізованого), характеризує прагнення вихованця йти шляхом поглиблення складності, тут уявлення про об'єкт "об'ємне", воно охоплює одночасно його підсистему й надсистему, до яких він належить, а сам об'єкт сприймається в історичному розвитку (у минулому, сьогодні й майбутньому), коли бар'єри спеціалізації постійно руйнуються, і спостерігається вихід до міждисциплінарного, багатогранного сприйняття, пізнання та освоєння реальності, що характерне для синергетичного мислення.

## **10. ОСВІТНЯ МЕТОДИКА "ДОБРІ КАЗКИ" МАРІЇ СКРЕБЦОВОЇ І ОЛЕКСАНДРИ ЛОПАТИНОЇ**

Марія Скребцова і Олександр Лопатіна, російські педагоги, пропонують читачам свої розповіді, казки, вірші із завданнями і питаннями, як привід для роздуму про сенс життя, чесності, доброзичливості. Автори також використовують твори російських і зарубіжних класиків, фольклор більше 100 країн народів світу. Ці не хрестоматійні твори, що увійшли до безлічі антологій, а невідомі широкому колу читачів казки, притчі класиків, оригінальні твори самих авторів припускають сумісне, дорослого і дитину, читання. Авторами впродовж 15 років написано більше 30 книг.

У чому унікальність методики авторів книг? Якщо традиційна вітчизняна школа передбачає знанневоцентричний підхід, розвиток навичок логічного мислення дитини, літературознавство при аналізі художнього твору, то А.А. Лопатіна, М.В. Скребцова в руслі гуманістичної педагогіки співробітництва звертаються до особистісного осмислення прочитаного кожним читачем. Завдання, питання до казок, притч спонукають дитину та дорослого до сумісного роздуму над своїм життєвим досвідом, своїми відносинами з тими, що оточують, допомагають вирішувати дітям свої насущні проблеми спілкування з однолітками, розуміння в сім'ї, формування позитивної самооцінки.

Автори пропонують юним читачам осмислити власний життєвий досвід, відчуття в розмові про проблеми твору, його "мешкання-переживання" в творчих завданнях. Робота по книгах передбачає діалог між батьком і дитиною, вчителем і учнем, їх емоційну, духовну близькість. Взаємодія дітей і дорослих допоможе вибудовуванню довірчих відносин в сім'ї, стимулюватиме інтерес дітей до навчання.

Найважливіше в серії книг зазначених педагогів – їх спрямованість на розвиток в дитині бажання і умінь творчо мислити, аналізувати навколишній світ, вивчати себе з позицій добра, справедливості, любові. Батьки, вчителі знайдуть в запропонованих текстах і завданнях до них матеріал, який допоможе їх вихованцям стати впевненішими, більш терплячими, навчитися слухати і чути інших, приймати суперечності і різноманіття світу.

Головний сенс навчання дітей автори бачать в духовно-етичному вихованні. Чи присвячена книга таким традиційним шкільним предметам, як математика, мова, праця, малювання і т.д., або відносно новим на пострадянському просторі – етиці, естетиці, валеології, людинознавству, світовій художній культурі, ви зустрінете в ній багато добрих і мудрих казок і віршів, написаних авторами або знайдених ними серед скарбів світової літератури. Незвичайні завдання, групові і індивідуальні, допомагають дітям творчо розвинутися, духовно вирости, налагодити гармонійні відносини з батьками і однолітками.

## **11. МЕТОДИКА ДОМАНА-МАНІЧЕНКО**

Ця методика виникла після того як педагогу і психологу Андрію Олександровичу Маніченко потрапила до рук книга Глена Домана "Як навчити дитину читати". Прочитавши книгу, він виявив,

що всі його теорії щодо раннього розвитку дітей дивно збігаються з теоріями Глена Домана, тим більше, що ці теорії Андрій Маніченко вже випробував на своїх власних дітей. Маніченко намацав ці ідеї інтуїтивно, а американський лікар Глен Доман підвів науково-експериментальну базу. Завдяки всьому цьому в 1999 році Андрій Олександрович Маніченко заснував компанію «Розумниця», яка стала розробляти програми для раннього розвитку дітей, в чому і досягла успіху. Сьогодні цими програмами користуються спеціалізовані приватні дитячі заклади, а також батьки, зацікавлені в інтелектуальному розвитку своїх дітей в домашніх умовах.

У методика Домана-Маніченко входить ранній розвиток дітей прямо від народження, яке проходить в ігровій формі дуже зручною як для мами, так і для самого малюка та індивідуальний підхід до кожного малюка.

Заняття за цією методикою не вимагають великої кількості часу і, тому дитина не втомлюється. Короткі буквально п'ятисекундні уроки можна проводити в будь-якому зручному місці. Основною метою таких уроків є прищеплення дитині інтересу і любові до навчання. У цій методиці містяться конкретні способи навчання читання, математики, енциклопедичним знанням і творчому розвитку малюка.

#### **Читання.**

Методика пропонує навчання читанню не по складах, а цілими словами. Завдяки цій методиці навчання, малюк просто пропускає послоговий період навчання і виходить у швидкочитання. Чим менша дитина, тим легше його навчання. Дитина осягає читання не з букви та складу, а з цілого слова. Пізніше маля самостійно приходить до поняття «буква» і починає читати незнайомі слова.

#### **Математика.**

Малюк спочатку навчається натуральній математики, яка розвиває сприйняття кількості предметів без їх перерахунку. Це досягається формуванням панорамного зору, а такого типу зір досягається показом карток з червоними кружечками кількістю від 0 до 100. Заняття математикою формують і навички усного рахунку. За цих аналітичних операціях розвивається інтелект дитини і ліве «академічне» півкуля мозку.

Знання, пов'язані з навколишнім світом.

Знайомство з цими знаннями проходить весело і дуже цікаво. Вони системно організовані і, їх цілком можна назвати енциклопедичними знаннями. Малюкам представляються короткі факти зв'язок, між якими малюки знаходять самі. Ці факти надаються дитині у вигляді картинок та ілюстрацій, які несуть в собі візуальну і аудіальну інформацію. Вони по цеглині створюють інтелект малюка. Ці заняття приносять величезне задоволення не тільки дітям, але і їх батькам, оскільки те, що відбувається спілкування породжує нові відкриття.

Методика Домана-Маніченко не обмежується тільки лише розвитком інтелекту, вона також розвиває художній смак малюка і, виховує важливі риси характеру. Вона рятує від будь-яких примх дитини завдяки особливим казкам, які показують, як можна спілкуватися з дитиною, якщо він ще не говорить, але хоче що-небудь повідомити. Після проходження курсу «Розвиток інтелекту з пелюшок» і «Виховання характеру казкою» батьки знаходять досвід, який просто безцінний для спілкування з малюком.

## **12. МЕТОДИКА КИТАЄВА І ТРУНОВА**

Динамічна гімнастика задовольняє потреби дитини до руху, пов'язані з рухом: розвиває природжені рефлексії. Методика йде корінням в минуле: на Русі дітей часто злегка підкидали, разом з ними робили літачки, а дітей більш пізнього віку обхвачували за руки-ноги, крутили навколо себе, самі при цьому крутилися навколо своєї осі на зразок каруселі. Батьки надають дитині можливість рухатися, коли та сама не може реалізовувати фізичні рухи. У більш пізньому віці, коли дитина сама починає повзати, ходити, колишні вправи втрачають свою силу і сенс, тепер потрібно використовувати сили дитини, міняти центр тяжіння, підключати різні ігри, зарядку, вправи на спорткомплексі, куди переносити всі напрацьовані елементи.

М.Трунов, Л.Китаєв – автори книги "Екологія дитинства.". У книзі дається нетрадиційний погляд на розвиток дитини і її виховання від внутрішньоутробного стану до року життя. У додатку приводиться астрологічний коментар, написаний К.Мхитаряном.

### 13. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЧИТАННЮ, ПИСЬМУ І МАТЕМАТИЦІ НА ОСНОВІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор методики – Аліса Анатоліївна Самбурська, кандидат педагогічних наук, педагог-психолог.

Наукова основа методики базується на припущенні, що будь-яка діяльність, зокрема, інтелектуальна, забезпечується функціональною роботою мозку, пов'язаною із сприйняттям і переробкою інформації. Одним з парадоксів нашого часу є те, що функціональні можливості людського організму залишаються незмінними з давніх часів, а знати і уміти треба несумірно більше, чим раніше. Цим пояснюється тенденцією, що сформувалася в сучасній педагогіці, до раннього інтенсивного навчання. Через збільшення навчального навантаження виникають проблеми зі здоров'ям – стреси, підвищений стан тривожності, стомлення, погіршення дитячого здоров'я в цілому.

За даними психофізіологів в період формування мозку (до 7-9 років) внесок правої півкулі в забезпечення психологічного функціонування перевищує внесок лівої півкулі. Пізнавальна діяльність дітей у віці до 7 років має безпосередній, цілісний і образний характер. Але, на жаль, методи викладання, які превалюють в шкільній системі і часто переносяться в процес навчання дошкільників і дітей раннього віку, в основному орієнтовані на лівопівкульове сприйняття. Це спричиняє проблему мотивації – діти втрачають природний інтерес до учення вже в ранньому віці і не набувають його в школі. Всі ці проблеми не тільки неминуче знижують ефективність начального процесу, але і згубно позначаються на фізичному і психічному здоров'ї дітей.

Таким чином, сучасне життя вимагає таких педагогічних технологій, які повинні, по-перше, бути націлені на більш раніше навчання, по-друге, забезпечити дітям якісні глибокі знання, створюючи інтелектуальну базу для подальшого навчання, і по-третє, орієнтуватися на фізичне, психічне, духовне здоров'я дитини і враховувати психофізіологічні особливості віку. У зв'язку з цим особливий інтерес представляють можливості використання музичного мистецтва в навчанні дітей базовим предметам: особливо читанню і математиці.

Відповідно до даних дослідників, що вивчали психофізіологічний аспект дії музики, можна вважати твердо встановленими наступні факти:

- музика надає помітну дію на об'єм крові, частоту пульсу, кров'яний тиск, рівень цукру в крові;
- підвищує і знижує м'язовий тонус;
- стимулює появу емоцій;
- покращує вербальні і арифметичні здібності;
- стимулює процеси сприйняття і пам'яті;
- активізує творче мислення; і ін.

Головний мозок людини є найскладнішим утворенням Всесвіту. Він містить близько трильйона кліток, з яких 100 мільярдів, – нейрони, кожний з яких пов'язаний з тисячами інших. Міжнейронні комплекси і міжцентральні зв'язки лежать в основі його інтеграції. У міру дозрівання мозку ступінь стійкості його інтеграції зростає. Лише за цієї умови він здатен до навчання і формування вищих психічних функцій. Діяльність півкуль є взаємодоповнювальною, відображаючи нерівномірність розподілу функцій між двома різними системами мозкового кодування. Права півкуля більшою мірою володіє континуальними функціями, тобто кодує «цілісність», а ліва – дискретними функціями, тобто кодує істотні ознаки цілого. Оскільки сприйняття музики забезпечується обома півкулями, кожна з яких регулює різні функції, цілісне враження від музики забезпечується інтеграцією спеціалізованих когнітивних і емоційних процесів, що перебігають в обох півкулях. Музична діяльність викликає посилення міжцентральної і міжпівкульової взаємодії, тобто інтеграцію мозку.

Музика здійснює позитивний вплив на:

1. підвищення рівня читацьких навичок;
2. підвищення рівня мовних навичок;
3. поліпшення навичок, необхідних для вирішення просторових і часових завдань;
4. поліпшення вербальних і рахунковий-арифметичних здібностей;
5. поліпшення концентрації уваги;
6. поліпшення пам'яті;
7. поліпшення моторної координації.

Марія Спайхгер з Університету Фрайбоург (Швейцарія) представила низку положень щодо музичного ефекту переміщення. Слід уточнити, що "ефектом переміщення" або "переміщенням

навченості" називають удосконалення однієї пізнавальної здатності або моторної навички за рахунок попереднього вивчення або практики в іншій галузі. Звичайний приклад переміщення моторної навички – те, що уміння їздити на велосипеді значно полегшує процес навчання катанню на ковзанах або іншу дію, яка вимагає уміння підтримувати рівновагу при русі. Спайхігер показала, що ефекти переміщення між музикою і навчальними предметами найбільш вірогідні, оскільки, як і безліч інших відомих ефектів переміщення, засновані на подібностях між розумовими і емоційними діями.

#### **14. МЕТОДИКА РАНЬОГО РОЗВИТКУ НІКІТІНИХ**

У списку найбільш відомих авторів методик раннього розвитку дітей – важливе місце займають Борис Павлович і Олена Олексіївна Нікітіни, класики вітчизняної педагогіки та автора ряду розвиваючих ігор для дітей. Саме вони на прикладі своєї сім'ї ще в радянський час показали, що ламаючи застарілі стереотипи у вихованні, можна допомогти дитині стати самостійною, гармонійно розвиненою особистістю.

Б.П. Нікітін був народжений у 1916 році на Північному Кавказі в родині кубанського козака. На початку Великої Вітчизняної війни він закінчив Військово-повітряну академію ім. Н.С. Жуковського, після чого служив в авіації. У 1949 р. Борис Павлович пішов у відставку і почав педагогічну роботу в Міністерстві трудових резервів. З часом він працював в Інституті теорії та історії педагогіки, Інституті трудового навчання та профорієнтації. У 1958 р. спільно з колегами педагогами організував групу, що б повторити досвід Макаренка. У цьому ж році зустрів Олену Олексіївну, свою майбутню дружину. Сама Олена Нікітіна народилася 1930 році в Московській області, в сім'ї вчительки і військового інженера. У 1954 році вона закінчила Московський обласний педагогічний інститут. Після чого практично все життя працювала вчителькою.

Про методику раннього розвитку дітей Нікітіних почали говорити наприкінці 50-х років ХХ століття. Громадськість була м'яко кажучи здивована тим, яким способом молоде подружжя виховує своїх синів і дочок. Всі були здивовані від того, як Нікітинські діти, які бігали босоніж по снігу і виконували різноманітні гімнастичні вправи, в той же час вражали всіх своїм інтелектом і здоров'ям. До чотирьох років ці малюки вже вміли читати і розуміли ази математики, із захопленням грали в авторські розвиваючі ігри для дітей, а почавши навчатися в школі, значно випереджали в розвитку своїх однолітків.

##### **Принципи методики раннього розвитку дітей Нікітіних.**

Основний базис своєї методики раннього розвитку дітей Нікітіни виклали у відомій цитаті: «Ви хочете, щоб ваші діти були здібними і талановитими? Тоді допоможіть їм зробити перші кроки по сходинках творчості, але ... Не запізнюйтесь і, допомагаючи ... думайте самі. Немає таємниці народження, є таємниця розвитку!»

За словами Нікітіних дуже часто в спілкуванні з дітьми дорослі допускають дві крайності. Перша - надмірна організованість. Іншими словами постійний догляд і безперервні заняття, ігри, вправи. При цьому часу призначеного для самостійного розвитку в дитини не залишається. Друга - недостатня увага. Тобто, спілкування з дитиною зводиться до виключно найнеобхідніших речей - нагодувати, напоїти, спати укласти. Даний підхід веде до психологічного голодування і затримки в емоційному та психічному розвитку.

Близькість до природи, старання, природність, розвиваючі ігри для дітей - це складові методики Нікітіних. Діти - самі собі господарі, відповідальні за свої вчинки. Дорослі ні до чого не примушують дітей, а лише є їх помічниками в складних життєвих ситуаціях. Батьки підштовхують дітей, а не випереджають їх, вступаючи тим самим з ними в діалог. Головним завданням своєї методики раннього розвитку дітей Нікітіни бачать у розвитку творчих здібностей підростаючої людини і її підготовка до дорослого життя. Нікітіни виділили такі основні принципи своєї методики:

Легкий одяг та спортивна обстановка в будинку, спортивні тренажери та знаряддя входять в повсякденне життя дітей з самого раннього дитинства;

Свобода творчості дітей у заняттях. Діти займаються скільки хочуть, поєднуючи спортивні заняття з іншими видами діяльності;

Батьківська небайдужість. Активна участь батьків у спільних іграх, співпереживання за успіх і невдачу, відкритий діалог.

Всі ці принципи методики раннього розвитку дітей Нікітіних спрямовані на те, що б не заважати розвитку, а допомагати йому, причому не чинити тиск на дитину, а спостерігати,



співвідносити і, орієнтуючись на стан і бажання дитини, створювати умови подальшого його розвитку.

### **Розвивальні ігри для дітей.**

Методики раннього розвитку дітей в першу чергу базуються на відповідних дитячих іграх. За методикою Нікітіних вони повинні включати в себе спільну діяльність дитини і батьків. Вони мають великий потенціал, тому що їх можна підлаштувати під себе, під свій рівень розвитку, під свої інтереси. Кожна «Нікітинська» дитяча гра надає можливість подумати над тим, що до неї додати, як її поліпшити; така варіативність завдань заздалегідь продумана, адже вона спрямовує дитину до творчої роботи. В основному ці ігри мають форму головоломок, направлених на розпізнавання і добудови образів, інакше кажучи, на розвиток логічного і творчого мислення. Кожна гра по методиці Нікітіних є набором завдань, вирішення яких дитина шукає за допомогою кубиків (кубики Нікітіна), квадратів з картону, деталей з конструктора і т.д. Завдання, які ставляться перед дитиною, мають різну форму: у вигляді інструкції, креслення, моделі. Таким чином дитина знайомиться з різними способами передачі інформації. Завдання задаються за принципом від простого до складного і мають дуже широкий діапазон. Тому вони цікаві протягом багатьох років. Наведемо кілька прикладів дитячих ігор від Нікітіних.

### **Розвивальні ігри «Склади візерунок»**

В основу забави покладена творча робота з 16 однаковими кубиками. Усі сторони кожного кубика мають різний колір (4 кольори). Це дозволяє збирати з них одно, двох, трьох і навіть чотирьохколірові візерунки в великій кількості варіантів. У цій грі діти виконують три різних види завдань:

По заданих візерункам складають такий же з кубиків

Вирішують зворотну задачу - дивлячись на кубики, зобразити малюнок візерунку, який вони створюють.

Придумують нові візерунки з великої кількості кубиків, тобто виконують творчу роботу.

Вправи спрямовані на здатність дітей до аналізу, на розвиток мислення та інтелекту дитини.

### **Розвивальні ігри «Рамки і вкладиші».**

Забава розрахована на найменших. Вона складається з 16 рамок з вкладишами, які мають вигляд геометричних фігур, таких як коло, квадрат, трикутник і т.д. починати гру необхідно з демонстрації вкладишів. Взяти певну фігуру і називаючи її, показати дитині. При цьому рекомендується викладати фігури на однотонну поверхню. Показавши кілька фігурок, можна дати їх дитині для самостійного вивчення. Можна також запропонувати їй коробочку або баночку, в яку вона б змогла покласти фігури, а потім дістати назад. З часом дитина ознайомиться з усіма 16 фігурами комплекту. Починаючи з невеликої кількості фігур, можна залучати малюка у віці ще до року. Після того як дитина підросте, варто ускладнювати завдання - обводити контури фігур олівцем або ручкою, робити подвійний контур, малювати фігурки на замовлення (три кола, два трикутники), створювати смислові зображення (сонечко з кола, ялинку з трикутників).

### **Розвивальні ігри «Склади квадрат».**

Ця гра стала похідною головоломки, яка полягала у необхідності скласти квадрат з декількох шматочків різної форми. Така головоломка мала досить важкий характер, Нікітін спростив її, в результаті вийшла гра для дітей від двох років. Гра складається з 12 різноколірових квадратів. Всі вони розташовані на дошці розміром в альбомний лист і як би вставлені в отвори (своєрідні віконця). Для дітей молодшого віку потрібно залишити декілька найпростіших квадрата. Наприклад, цілий квадрат, квадрат з двох прямокутників, з двох трикутників. Деталі необхідно або розкласти за кольором, або показати як з двох половинок виходить квадрат. Після чого дитині надається свобода дій. Ці вправи допомагають розуміти співвідношення цілого і частини, формувати логічне мислення, розвивати інтелект дитини.

## ЛЕКЦІЯ 10. НОВАТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

**МЕТА:** сформувати у студентів знання щодо актуальних проблем педагогічної галузі та дошкільної освіти у контексті теорії і практики новаторів дошкільної освіти провідних країн світу.

**ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ:** ознайомлення майбутнього вчителя на основі компаративних досліджень із теорією та практикою педагогічних виховних систем дошкільного спрямування різних країн світу.

**ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ:** дошкільна освіта; тенденції формування освітнього простору; теорія і практика новаторів дошкільної освіти.

### ПЛАН

1. Традиційні авторські методики дошкільної освіти та виховання

2. Японські авторські методики дошкільної освіти

3. Сучасні авторські методики провідних країн світу

**ОБРАНІ МЕТОДИ:** пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного виконання, пошуковий (евристичний), дослідницький, методи контролю і самоконтролю

**НАОЧНІСТЬ:** мультимедійна презентація, підручники

### ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ

Складіть інформаційну комп'ютерну базу щодо теорії і практики новаторів дошкільної освіти провідних країн світу.

### ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОАНАЛІЗУ ТА ПЕРЕВІРКИ

1. Обґрунтуйте актуальність сучасних проблем дошкільної педагогіки у світі.

2. Обґрунтуйте головні тенденції формування освітнього простору у провідних країнах світу.

3. Складіть порівняльну таблицю авторських систем дошкільної освіти провідних країн світу

### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Вознюк О.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

Масару И. После трех уже поздно. – М., 1991.

Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах. Картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе // Обруч. – 1998. – № 3. – С. 4-6.

### 1.ТРАДИЦІЙНІ АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Дошкільна освіта малюків у країнах зарубіжжя розпочинається з 2,5 до 6 років у залежності від країни, її тривалість залежить від віку, з якого починається обов'язкове навчання.

#### *Характеристика організованої дошкільної освіти у країнах Європи (за Р. Мейвогель)*

Країна	Термін початку навчання (обов'язкового, дошкільної освіти)		Тривалість дошкільного навчання	Відвідуваність %	Термін перебування дитини (день)
Австрія	6	3	3	80	Половина
Бельгія	6	2,5	3,5	95	Повний
Данія	7	с	1	75	Половина
Німеччина	6	3	3	75	Половина
Ірландія	6	5	2	56-99	Повний
Італія	6	3	3	90	Повний
Франція	6	3	3	90	Повний
Люксембург	4	4	2	100	Повний
Нідерланди	5	4	2	98	Повний
Португалія	6	3	3	50	Повний
Іспанія	6	3	3	90	Повний
Швеція	7	6	1	100	Половина
Англія	5	4	2	100	Повний

Аналізуючи умови, створені для розвитку, навчання і виховання дітей за кордоном, Р. Мейвогель зазначає, що у більшості країн Європи батьки не платять за дошкільну освіту, оскільки вона розглядається як частина шкільної системи, безкоштовної до певного віку, тому практично 98%; дітей відвідують дошкільні заклади. У тих країнах, де батьки вимушені платити за Освіту, відвідуваність дітьми дошкільних закладів дещо нижче і, відповідно, нижче рівень розвитку дошкільників під час вступу до школи.

У країнах, Західної Європи неабияка увага у виховних центрах, ігрових групах дошкільних закладах приділяється інтеграції дітей з відхиленнями у стані здоров'я і здорових дітей. Для цього додатково залучають таких спеціалістів, як психологи, медичні працівники, додатковий обслуговуючий персонал тощо.

У країнах зарубіжжя здебільшого немає єдиної програми, що призводить до відсутності єдиних вимог до освітнього процесу, порушенню цілісності освітнього простору. Як правило, у змісті програм розвитку, навчання і виховання, дітей в європейських дошкільних закладах присутні традиції народу, свята, заняття.

У багатьох країнах світу дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної системи виховання і навчання. Нею опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. Як правило, у більшості країн функціонують стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики. Виховна робота, метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві, здійснюється відповідно до програм виховання та навчання. У всіх країнах існують системи підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні, вищі навчальні заклади). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості та власний передовий досвід.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Штейнерівська педагогіка постала не як програма чи система методичних прийомів, а як педагогічний світогляд, що є результатом багаторічного практичного досвіду. Навчальні заклади, які сповідують її, постають як цілісний соціально-педагогічний організм, заснований на ідеї виховання людини як вільної особистості, котра бере активну участь у соціальному житті. Головним завданням

виховання у них вважають розвиток у дитини здатності відчувати; вміння творчо ставитися до життя, пізнання природи, суспільства; вироблення художнього смаку. Тому підхід Р. Штейнера називають педагогікою росту, терапії дитини, гуманістичною або антропософічною. Науковою основою вальдорфської педагогіки є пізнання людини, стрижнем її — бачення людини як фізичної, душевної та духовної істоти. Провідні ідеї штейнерівської педагогіки (всебічний розвиток дитини, зв'язок розвитку з соціальним середовищем, спільне емоційне життя дорослого і дитини) засновані на філософських засадах життя. Сам Р. Штейнер тлумачив антропософію як шлях пізнання, що може духовну сутність людини привести до духовного у Всесвіті. Це прагнення виникає в людині як потреба серця, усвідомлення своєї людяності. Адже людська істота, за його переконанням, має не лише видиме фізичне тіло, а й надчуттєві елементи (ефірне, астральне, “я” тіла). Новонароджена дитина є лише фізичним тілом, яке має в собі задатки людського. Людське у ній виховують методом наслідування. Особистість формує все, що оточує дитину: світ предметів і думок, вчинків, почуттів дорослих.

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

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

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

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

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

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

Однією з концептуальних засад педагогічної технології Френе є ідея про опори-бар'єри. Йдеться про те, що на життєвій дорозі дитини неминуче постає багато бар'єрів — сім'я, суспільство, вчитель, але ці “бар'єри” водночас дисциплінують, стримують, і за умов правильно організованої

діяльності дитячого закладу стають “опорами” в її розвитку. Якщо традиційна школа такими опорами в кращому разі вважає вчителя і сім’ю, то Френе значно розширює їх перелік, зараховуючи до них нові, наприклад, індивідуальні плани роботи.

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

Співтовариство дорослих і дітей, за переконаннями С. Френе, є джерелом виховання громадянина, який би усвідомлював свої права та обов’язки як активний діяч демократичного суспільства. Для цього школа повинна раціонально організувати трудову діяльність, бути відкритою соціальному середовищу, тісно пов’язаною з ним.

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

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

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

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

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

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

Стрижнем практичного методу М. Монтессорі є такі ідеї:

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

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

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

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

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

Система практичної педагогіки М. Монтесорі заснована на методі індивідуального спостереження за дитиною і полягає в створенні для неї педагогічного “підготовленого середовища”, яке має живити її індивідуальний розвиток, задовольняти її потребу в саморозвитку і розкривати для дорослих її можливості. Важливим компонентом підготовленого середовища є дидактичний матеріал, розроблений педагогом з метою розвитку фізичних і психічних функцій дитини: інтелекту, волі, уваги, творчості, навчання письма та елементарної математики. Дидактичний (навчальний) матеріал допомагає впорядкувати попередньо набутий досвід і є засобом пізнання світу, усвідомлення його закономірностей. Різні його види відкривають дитині доступ до різних сфер культури людства. За його допомогою дитина сприймає інформацію про навколишній світ органами зору, слуху, дотику тощо. Привабливість дидактичних матеріалів розвиває інтерес до них і дій з ними. Внаслідок цього дитина прагне до самостійної діяльності, потребує лише незначної допомоги, опосередкованого керівництва старших. За переконаннями М. Монтесорі, надзвичайно важливою є педагогічно раціональна методика використання дидактичного матеріалу.

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

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

Педагогіка Монтесорі підкреслює і розвиває потенційні здібності дитини, використовуючи спеціально розроблені навчальні матеріали, та ретельно підготоване середовище, приділяючи велику увагу незалежності дитини та її індивідуальним потребам.

Основа філософії – це переконання, що надаючи дитині відповідну освіту і необхідну свободу, забезпечуючи її потреби та виховуючи в ній впевненість у власних силах, любов до життя, повагу, у відповідь можна очікувати такого ж ставлення, а в майбутньому вона повною мірою реалізує себе.

Задача методу полягає у підготовці дитини до життя, а не до школи. Монтесорі культура міцно побудована на незалежності мислення і дій та повазі до себе, однолітків, викладачів, дорослих і

світу навколо. Ми віримо, що маючи впевненість і повагу, дитина виросте в дорослого, який досягне великих здобутків.

Класну кімнату В Монтесорі школах умовно розділено на 5 зон: Навички Практичного Життя, Сенсорика, Математика, Розвиток мови, Космічне виховання. Кожна з цих зон устаткована відповідними матеріалами Монтесорі. В школах Монтесорі немає традиційних іграшок, замість них – матеріали для «дитячої роботи», яка природно розвиває кожну дитину, відповідно до її індивідуального темпу, здібностей та зацікавленостей.

Вправи з розділу Практичне Життя звичайно першими пропонуються дитині, яка розпочинає навчання. Від оволодіння навичками, які відпрацьовуються в цій зоні, багато в чому залежить успіх дитини в інтелектуальній роботі. Працюючи зі справжнім побутовим приладдям діти розвивають контроль та координацію рухів, відповідальність, незалежність, впевненість, звичку працювати самостійно, здібність впорядковано мислити, що досягається завдяки власному свідомому вибору діяльності. Діти дуже люблять працювати в цій зоні, так як тут все знайоме та походить з реального життя. Розділ Практичне життя є базовим в Монтесорі освіті. Він включає в себе спеціально розроблені вправи, націлені на розвиток концентрації уваги та самостійності дитини. Ці навички необхідні для того, щоб не залежати від дорослих у щоденних побутових справах, самостійно піклуватися про навколишнє середовище та турбуватися про інших, що зміцнює впевненість дитини в собі. В цій зоні малюки навчаються мити посуд, користуватися кухонним приладдям, готувати прості страви, прибирати, чистити взуття, одягатися, сортувати, пересипати, переливати та змішувати.

Сенсорний матеріал Монтесорі забезпечує розвиток і систематизацію чуттів (зір, слух, смак, нюх та дотик), завдяки чіткому науковому підходу. Відмінною рисою цього розділу є ізоляція в окремій роботі лише однієї якості, яка відрізняє предмет один від одного (наприклад ізолюється вага чи колір), в той час, як всі інші характеристики є однаковими для всіх об'єктів. Для всіх матеріалів обов'язковою є можливість самостійного контролю помилки, тобто дитина сама може перевірити правильність виконання, не потребуючи допомоги вчителя. Це навчає дітей працювати самостійно, не боячись помилятися. Заняття в сенсорній зоні розроблені для того, щоб дитина навчилася виявляти різницю між якостями предметів (форма, розмір, вага, колір, запах, текстура, смак та ін.). Ці вміння вдосконалюються з метою підготовки дитини до інтелектуальних робіт та подальшого навчання. Монтесорі матеріали прості та захоплюючі, вони допомагають дитині дуже точно розрізняти фізичні властивості об'єктів, що її оточують. Діти працюють з геометричними тілами, дзвониками, пазлами, тканинами, звуковими, смаковими та нюховими «коробочками», роботами для вдосконалення стереогностичного та баричного чуття.

До роботи з Математичними матеріалами дитина приходить вже ґрунтовно підготована. Спершу працюють з різноманітними матеріалами, які допомагають зрозуміти поняття кількості, а вже потім презентують, як саме кількість може виражатися за допомогою цифр. Ці ідеї потім об'єднуються і разом формують підґрунтя для подальшого розуміння математичних принципів. Дитина вчиться систематизовувати та впорядковувати предмети, розвиваючи процеси мислення. Це сприяє пізнанню абстрактної математичної теорії шляхом використання наочних, предметних навчальних засобів, з якими можна маніпулювати, експериментувати та відкривати їхні нові можливості. Діти працюють з математичними штангами, картками, веретенцями, намистинками, ланцюжками, шершавими цифрами та ін.

Монтесорі матеріали з розділу Мова мають на меті підтримати внутрішню інтуїтивну здібність дитини до читання та письма. Знаки та символи письма є абстрактними та незрозумілими для дітей, для їх роз'яснення використовують прості матеріальні об'єкти. Під час підготовки до читання та письма діти з задоволенням виконують цікаві вправи, розроблені для розвитку слухового та зорового сприйняття письмових символів, розширення словникового запасу та розвитку моторики. Діяльність охоплює розпізнання та виділення звуків, їхнє повторення та упорядкування, вправи з, так званого, інтуїтивного читання, самостійних розповідей та прослуховування книжок.

Ідея Космічного Виховання Монтесорі полягає в наданні дитині можливості дізнатися і зрозуміти зв'язки основних елементів всесвіту – часу, природи, історії. Матеріали цієї зони є предметними та наглядними, вони охоплюють географію, ботаніку, анатомію, астрономію, тощо.

Термін «культура» в Монтесорі освіті обіймає географію, біологію, історію та астрономію. Діти вивчають континенти та дізнаються про культуру і історію народів, що їх населяють, про місцевих тварин та рослини. Вони створюють карти, слухають пісні та легенди, знайомляться з традиційним вбранням, мистецтвом та стравами. Діти пізнають основи науки, здобуваючи



практичний досвід впізнавати та класифікувати тварин і рослин, малювати чи складати пазли з їхніх частин, відрізняти типи земної поверхні, тощо.

## **2. ЯПОНСЬКІ АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

### **Система виховання таланту Синьїті Судзукі**

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

### **Масари Ібуки – після трьох вже пізно**

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

Саме його теорія, що свідчила "Після трьох вже пізно", декілька десятиліть тому потрясла світ. Автор відзначав, що "Згідно останнім дослідженням, до віку трьох років розвиток клітин головного мозку вже завершений на 70-80 %. Чи не означає це, що ми повинні спрямувати свої зусилля на ранній розвиток дитячого мозку до трирічного віку?"

"Мене часто питають, - писав Масару Ібука, - чи допомагає ранній розвиток виховувати геніїв? Я відповідаю: ні. Єдина мета раннього розвитку - дати дитині таку освіту, щоб вона мала глибокий розум і здорове тіло, зробити його тямущим і добрим".

Основна мета цієї теорії - запобігти появі нещасливих дітей. Дитині дають слухати хорошу музику і учать грати на скрипці не для того, щоб виростити з неї видатного музиканта; її вчать іноземній мові не для того, щоб виховати геніального лінгвіста; головне - розвинути в дитині безмежні потенційні можливості, щоб більше стало радості в її житті і в світі. Масару Ібука вважає, що головне - це введення нового досвіду вчасно. Але тільки той, хто доглядає за дитиною кожен день (а звичайно це мама), може розпізнати це вчасно. "Матері повинні більше покладатися на себе і бути більш послідовними у виборі системи виховання. Упевненість в собі, твердість характеру дуже важливі для виховання дитини. Виробляйте свій власний підхід до виховання, вільний від модних течій, штампів і полегшених методів".

### **Макато Шичида – піонер з розвитку прискореного навчання**

Професор Макато Шичида є піонером в розвитку прискореного навчання. Він розробив метод, відомий як Шичида. М. Шичида практикує свій метод більше 40 років і добре відомий в Японії своїми розробками унікальних методик навчання, спрямованих на стимулювання природженої геніальності у маленьких дітей.

Макато Шичида заснував більше 400 центрів для дітей і є автором більше 100 книжок японською. Деякі його книги були перекладені англійською мовою.

Він є членом Міжнародної академії освіти і радник Японської асоціації з математики та одержав докторський ступінь у галузі освіти і був визнаний за його великий внесок в дослідженнях головного мозку.

Макато Шичида вважає, що всі діти народжуються з унікальними природними здібностями, які легко розвинути користуючись спеціальними методиками підготовки.

У одній з своїх книг, Шичида пише, що права півкуля має "високу місткість пам'яті", вона обробляє інформацію дуже швидко у вигляді зображень. Ліва півкуля і права півкуля розрізняються по місткості пам'яті і періоду часу, за який інформація може бути збережена. Згідно Шичида, ліва півкуля мозку постійно скидає стару інформацію, щоб звільнити місце для нової. Пам'ять з правої півкулі мозку ніколи не віддаляється. Ми можемо розглядати ліву півкулю, як оперативну пам'ять, а права півкуля як необмежений потенціал жорстких дисків, інформація на яких не може бути стерта.

Шичида вважає, що у віці від народження і до 3-х років права півкуля є домінуючою. За цей час важливо забезпечити всі потреби дитини. Важливо регулярно стимулювати всі п'ять чуттів. "Ваша дитина - це губка, "поглинаючий розум", як сказала Марія Монтессорі, тобто діти здатні засвоювати все, що навколо них" – стверджує великий педагог.

На його думку, "коли права і ліва півкулі будуть добре розвинені, у дитини буде високий рівень потенціалу, дитина зможе перевершити всі наші очікування і показати свої найсильніші сторони. Такі діти швидше запам'ятовують величезні об'єми інформації і згадують прочитане або побачене з точністю, причому вся інформація є їм зрозумілою, а також вони здатні поліпшити свої спортивні можливості".

У своїй книзі "Діти геніїв", Шичида пише, що права півкуля - "зображення мозку", дозволяє візуалізувати і бачити сни. Маючи фотографічну пам'ять, людина легко здобуває доступ до інформації, що зберігається в пам'яті.

Півкулі правого і лівого мозку доповнюють один одного. Ліва півкуля є усвідомленою і закономірною, приймає інформацію довільним чином і потребує повторення. Права півкуля є підсвідомою, інтуїтивною і засвоює інформацію швидко і мимовільно.

Якщо пропонувати інформацію довільним чином з багатократними повтореннями - це буде тренування для лівої півкулі. А швидка змінна (миготлива) інформація активізуватиме праву півкулю мозку. Дослідження показали, що швидкий і повільний показ картинок з різними зображеннями на різні теми приносить користь для дітей дошкільного віку. Матеріали для показу можуть бути кожного разу нові і цікаві, з картинками, словами, цифрами, фігурами та ін., щоб дитина не втрачала інтересу до занять.

### **3. СУЧАСНІ АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ**

#### **Система розвитку дітей Дьенеша**

Система Дьенеша, мабуть, менш популярна серед батьків, ніж, скажімо, система Монтессорі або Никітіна. Але логічні ігри цього чудового угорського педагога заслуговують на найпильнішу увагу, адже вони сприяють розвитку логічного мислення, комбінаторики, аналітичних здібностей, формують навик, необхідний для вирішення логічних завдань: вміння виявляти в об'єктах різноманітні властивості, називати їх, адекватно позначати словом їх відсутність, абстрагувати і утримувати в пам'яті одне, одночасно два або три властивості, узагальнювати об'єкти поодиночі, двом або трьом, властивостям. Блоки Дьенеша дають і перше уявлення про такі складні поняття інформатики як алгоритми, кодування інформації, логічні операції. Ігри з блоками Дьенеша сприяють розвитку мови: малюк вимушений будувати вислови з союзами "і", "або", частинкою "ні" і ін. Подібні ігри сприяють прискоренню процесу розвитку у дошкільників простих логічних структур мислення і математичних уявлень. А найголовніше, грати цими кубиками буде цікаво і малюкам двох-трьох років і п'ятирічним дошкільнятами. А деякі ігри зацікавлять навіть учнів першого класу! І будуть їм, до речі, дуже корисні!

#### **Методика раннього розвитку Г. Домана**

Більше 100 років багатьох педагогів, батьків і психологів хвилюють методики раннього розвитку дитини. Якщо говорити звичною мовою, то ранній розвиток – це дошкільне навчання дитини від народження до 3-х років, коли відбувається найбільш інтенсивне зростання і розвиток головного мозку.

Всі відомі в даний час методики раннього розвитку дітей мають загальну мету – це максимальне розкриття потенціалу дитини, розвиток його можливостей і творчих здібностей. Досягається ця мета різними випробуваними і перевіреними часом методиками: інтенсивний фізичний розвиток (методики Никітіна, Китаєва і Трунова), інтелектуальні ігри (Никітін, Монтессорі, Зайців, Лупан, Доман), творчий розвиток (Гмошинська).

У даному матеріалі ми зупинимося на методиці раннього розвитку відомого американського військового лікаря (за фахом нейрофізіолога) Гліба Домана. На зорі відкриття своєї унікальної системи, Доман займався адаптацією дітей з травмами мозку. Виявилось, що у «проблемних» діток стимулювання клітин головного мозку покращує розвиток дитини в цілому. Заняття з такими дітьми тривали не більше 10 секунд, але регулярно і по декілька десятків раз на день. Спочатку дітям показували картинки із словами, написаними крупним шрифтом червоного кольору, пізніше – картинки з крупними червоними крапками (рахунок), а потім – картки з малюнками простих об'єктів, які оточують маляти в його повсякденному житті. Було відмічено, що після того, як діти навчилися читати і писати, вони починали рухатися. У міру здобуття позитивних результатів у дітей, удосконалили їх фізичні навички, виучували енциклопедичним знанням, грі на музичних інструментах, залучали до творчості. В результаті діти (що ще недавно відставали в психічному і фізичному розвитку) стали обганяти своїх однолітків по рівню інтелекту на 20-30%, виконувати складні фізичні вправи, демонстрували енциклопедичні знання і творчі здібності. Надалі Доманом і його колегами була розроблена ціла система занять із здоровими дітьми, покликана виростити малюка фізично міцним і інтелектуально розвиненим.

Чим такі цікаві заняття для дитини по Доману? Мета занять – познайомити маляти з тисячами чітких, цікавих фактів за допомогою карток з картинками. Картинки Домана мають бути строго одного розміру (28?28 см), само зображення без сторонніх деталей розташовується на білому фоні. Картинки систематизовані по групах і темах: міста, художники, птаці, тварини і так далі. Кожна група має підгрупи. Наприклад, «тварини» підрозділяються на «рептилії», «ссавці» і так далі. На зворотному боці картка підписується.

Починати заняття для дитини можна з самого народження, починаючи всього по 5 хвилин в день. Прудкість показу кожної картки – 1 секунда, при цьому дорослий не повинен дивитися на зображення, аби не відволікати дитини. Картинки показуються, починаючи з останньої в колоді. І поважно: кожного разу картинки ретельно перемішуються.

Займатися по методиці Домана необхідно лише в ті моменти, коли дитина знаходиться у хорошому настрої і його увага нічим не зайнята. Крім того, закінчувати показ потрібно до того, як маляті стане нецікаво, аби він не втратив інтерес до подальшого заняття.

Для навчання читанню маляті спочатку показують картки із словами, потім із словосполученнями і з фразами. Так само засвоюються і іноземні мови. Математика досягнулася шляхом показу карток з червоними крапками, потім з карток складаються приклади.

Окрім інтенсивних інтелектуальних навантажень, методика Домана передбачає і фізичний розвиток дитини. Адже, чим краще фізичний розвиток малюка, тим краще працює його мозок.

На закінчення необхідний сказати, що, займаючись з дитям цією методикою, не забувайте приділяти увагу і емоційному і соціальному розвитку, вдосконаленню творчих здібностей, які повною мірою дає Центр раннього розвитку для дітей.

### **Методика Сесиль Лупан**

Методика Сесиль Лупан – досить ненав'язлива, душевна теорія, тому що видно, що створювала її автор з любов'ю до своїх дочок, пройшовши весь шлях самотійно, випробувавши всі нюанси на собі.

Сесиль Лупан яка народилася в Монсі (Бельгія) у 1955 році, отримала в Брюсселі професію актриси і протягом п'яти років виступала на бельгійській сцені, де мала великий успіх. У 1981 році С. Лупан відправляється у США, де викладає акторську майстерність. У цей же період вона, молода мати, відкриває для себе світ раннього "навчання" і розвитку дітей, і з тих пір цілком присвячує себе цій діяльності. Нині Сесиль Лупан живе в Парижі, часто виступає з лекціями, бере участь в теле- і радіопередачах, виховує дітей...

Сесиль Лупан – це самовіддана молода мама, яка, виховуючи своїх маленьких дочок, намагається якнайкращим способом розвинути їх інтелект, і разом з тим, зробити їх психологічно здоровими людьми. Дізнавшись про методику Р. Домана, вона апробувувала її на своїх дітях та спробувала переробити цю методику так, як їй здалося найбільш розумним. На відміну від Глена Домана, який спостерігає відразу дуже багатьох дітей, і тому не може проникнути в їх душевний світ, Сесиль Лупан, спостерігаючи тільки дві свої дочки, дуже тонко відчуває їх і намагається дати їм саме ті знання і саме в той момент, коли їм це хоче.

У Домана чіткіше все розписано за віком середньостатистичних дітей, у Лупан же тонко враховуються схильності дітей. Сесиль Лупан тонше, більш індивідуально, добирає методи навчання. В той же час, в своїй методиці С. Лупан приділяє велику увагу таким речам, як навчання плаванню новонароджених (за методикою Клер Тіммерманс). Вона склала програми з навчання історії,

географії, історії мистецтв і малювання, музики і іншим галузям знань для малюків і дошкільників. Ті результати, яких вона досягла і ті способи, якими вона їх досягала, в приємній формі описані в її книзі "Повір у своє дитя". Читаючи її книгу будь-який батько знайде масу цікавого і на основі її рекомендацій зможе сам скласти програму розвитку своєї дитини.

Популярність її книжки "Повір у своє дитя" пояснюється перш за все тим, що про раннє "навчання" написала матір. Відкидаючи погляди тих, хто розглядає прискорений розвиток немовлят лише як форсування їх можливостей, автор пропонує свої методи, засновані на розкритті потенціалу дитини і формуванні її як особистості. Сесиль Лупан розповідає про свою сім'ю, яка здійснила експеримент раннього розвитку, про своїх дітей, у відносинах з якими зуміла зайняти особливе місце. Ділячись з нами своїми "секретами", С.Лупан вдягається їх у шати яскраво написаного практичного керівництва. Воно не претендує на вирішення всіх питань виховання і не містить рецептів "вирощування геніїв". Мета книги – дати ради батькам, охочим відкрити світ для своєї дитини з найранішого дитинства.

Плюси: по книжці Лупан можна сміливо займатися удома, майже всі зручні засоби під рукою, і купувати нічого не потрібно. Мінуси: велику увагу Сесиль приділяє навчанню плавання з пелюшок, в цьому полягає, мабуть, єдине обмеження, тому що на це підуть далеко не всі мами.