

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

_____ Олена БРЕЖНЄВА

«__» _____ 2021 року

**«ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РЕТРОСПЕКТИВНОЇ
ДОШКІЛЬНОЇ НАУКИ У СУЧАСНИХ НАЦІОНАЛЬНИХ УМОВАХ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Сироти Віри Олександрівни

Науковий керівник:

Фунтікова О.О.,

доктор педагогічних наук, професор

Рецензент:

Сущенко А.В., доктор педагогічних
наук, професор кафедри освіти та
управління навчальним закладом
Класичного приватного
університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 2021 року

ЗМІСТ

ВСТУП	
3	
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РЕТРОСПЕКТИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ	10
1.1. Зарубіжна та національна ретроспективна дошкільна наука.....	10
1.1.1 Становлення закордонних дошкільних закладів та його значення для подальшого розвитку.....	16
1.1.2 Становлення системи дошкільної освіти в Україні.....	24
1.1.3 Розвиток дошкільної освіти в Україні другої половини ХХ ст.....	29
1.1.4 Особливості формування дошкільного виховання з початку незалежності України.....	31
1.2. Ретроспекція методу Марії Монтесорі на сучасну дошкільну науку.....	36
1.3. Вальдорфський дитячий садок та його значення для дошкільної науки.....	49
Висновки до першого розділу.....	60
РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВНА ДОШКІЛЬНА НАУКА УКРАЇНИ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ВНЕСКУ НАУКОВЦІВ ТА ПРАКТИКІВ	61
2.1 Пристосування методу Монтесорі в житті українських садочків.....	61
2.2 Вальдорфський простір та його пристосування до умов українського суспільства.....	70
2.3 Результативність моніторингу роботи із сенсорного розвитку дітей 3-го та 4-го року життя.....	74
Висновки до другого розділу.....	86
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	90
ДОДАТКИ	100

ВСТУП

Дошкільна наука має багату спадщину та активно розвивається. Знання педагогічної спадщини вітчизняних та світових вчених формує уявлення про передумови виникнення, закони функціонування, рушійні сили та фактори розвитку ідей про дошкільну освіту. Дослідження педагогічних феноменів минулого, вивчення і розуміння джерел і методів минулого дає змогу усвідомлювати та краще вирішувати проблеми, які постають перед освітянами сучасності.

Як самостійна галузь знань, дошкільна наука виокремилась із загального наукового середовища у першій половині XIX століття. Однак педагогіка з давніх-давен, крім проблем, які стосувались суто педагогіки, розглядала і специфічні, зокрема ті, що стосуються розвитку і виховання дітей для школи.

Перші педагогічні погляди, думки та ідеї, щорозглядали особливості та складності розвитку, навчання та виховання молодшого покоління з'явилися у навчаннях давньогрецьких філософів – Демокріта, Сократа та ін. (IV-III ст. до н.е.).

У середньовіччя педагогічна думка розвивалася в період епохи рабовласницького ладу і феодалізму. Ідеї навчання та виховання дітей перейшли з філософської площини у релігійну. Завдяки цьому в Середньовіччі найбільшого поширення набули ідеї морального розвитку та виховання.

На становлення і розвиток дошкільної педагогіки в епоху Нового часу значно вплинули оптимістичні погляди на природу дитини, закладені епохою Відродження, ідеї та педагогічна діяльність Я. А. Коменського, Дж. Локка, І. Г. Песталоцці та ін.

Наукова педагогічна думка зародилася в XVII ст. В основу педагогічних поглядів та ідей в епоху Відродження лягла ідея виховання гармонійно розвиненої особистості, яка володіє фізичною і духовною досконалістю, вміє цінувати життя.

У становленні загальноприйнятої системи освіти в добу Просвітництва величезна роль належить дошкільним установам Франції. Було створено систему «материнських шкіл» для маленьких дітей, які втілювали ідеї сімейного виховання в практиці суспільного виховання. Розроблена тоді під керівництвом П. Кергомар програма виховання застосовується і в даний час (з невеликими змінами). У цей же час йде інтенсивна розробка педагогічних теорій (теорія вільного виховання Ж. Ж. Руссо та ін.) та авторських педагогічних систем (Ф. Фребеля, М. Монтесорі та ін.), які були реалізовані в дитячих садках Німеччини та інших країн Європи. Створюються асоціації вихователів.

Л.С. Пісоцька, досліджуючи етапи зародження і становлення суспільного дошкільного виховання в Україні, визначає, що у середині ХІХ ст. – до 1918 р. ХХ століття зароджується дошкільне виховання і з'являються перші загальні заклади для дітей, адже дошкільне виховання стало важливою ланкою державної освіти.

У ХХ ст. педагогічна наука розвивалася бурхливими темпами як на Заході, так і на Сході, орієнтуючись на науково-технічний прогрес і зміну соціальних запитів суспільства на виховання майбутнього покоління.

Згідно досліджень, перші дитячі садки ініціювали у 60-х роках ХІХ ст. приватні особи, різноманітні благодійні організації. Ці заклади не були державними, адже повністю фінансувалися цими організаціями і перебування дітей там коштувало доволі дорого.

Тільки у ХІХ столітті виникли перші самостійні дошкільні заклади, які можна було вважати навчально-виховними установами. Наприклад, у Полтаві 1839 р. було відкрито безкоштовний притулок для дітей трьох років. В цьому притулку діти перебували з сьомої до дев'ятої години влітку, а взимку з сьомої до восьмої години. Перший дитячий садок у Києві було відкрито 1 вересня 1871 р. сестрами Ліндфорси – Марією і Софією (яка пізніше стала відомою дослідницею дошкілля). Дитячий садок знаходився у центрі міста, виховувалися у ньому переважно діти з українських

інтелігентних родин і був він водночас осередком української національної культури.

Комісія Київського товариства сприяла вихованню й захисту дітей у 1898 році і допомагала відкривати перші народні дитячі садки. Зрозуміло, що Київ, як столиця, у той час був осередком як шкільної так і дошкільної роботи. Саме там діяли різноманітні товариства та організації: Фребелівське товариство, Товариство народних дитячих садків, різноманітні ліберально-філантропічні організації. Мета діяльності вищезазначених товариств – боротьба збезпритульністю дітей. Заклади соціально розмежовувались: були заклади для дітей заможного населення і заклади для безпритульних, які повністю фінансувались за рахунок товариств і організацій. Цей процес просувався дуже повільно і складно, що свідчить про відсутність зацікавлення з боку держави.

Але відомо, що дошкільні заклади, які відкривати на селі, орієнтувались не на розвиток дитини, а на допомогу родині у жнива іа під час збору урожаю. Вони були відомі, як ясла або ясла-притулки. У 1897 році з'явилися перші такі заклади у Полтавській губернії на кошти земств. Дослідивши та проаналізувавши історичні джерела, можна сказати, що селяни з недовірою ставилися до таких закладів і не віддавали туди дітей. Проте для влади важливі були робочі руки. І тільки звільнивши жінку від опіки над малолітніми дітьми, можна було вивести її на робочі місця.

У 1907 році було започатковано «Дитячий садок та школа III розряду», спочатку відомий у 1906 як Будинку вільної дитини. На цьому прикладі можна дослідити роботу з дітьми від 4-х до 10-ти років. Робота закладу орієнтувалась на дитину та її інтереси. Там вважали, що маленька дитина має всі задатки для розвитку, тільки треба створити належні умови.

Н.Кобринська очолювала громадсько-педагогічне товариство Західної України у 1891 році. Це товариство піднімало питання про організацію дошкільного виховання і освіти жінок. У Львові було організовано товариство «Руська захоронка», що пізніше стало називатися

«Українська захоронка». У 1888 році на території Західної України було відкрито 4 дитячих садки (захоронки) і 21 дитячий притулок, а у 1891 р. – 7 дитячих садків і 49 дитячих притулків. У 1902 році у Львові були відкриті перші дитячі садки. З цього часу розвивається дошкільне виховання Галичини. Н.Лубенець з 1902 року була однією з першопрохідців українського довкілля. Вона займалась відкриттям закладів для найбільш бідного населення і з 1909 по 1918 роки очолювала Київське товариство дитячих садків.

У 90-х роках XIX століття на Україні почали організовувати дитячі ясла (захоронки) земства. Вони працювали спочатку на тимчасовій основі, і тільки згодом на постійній основі.

Поступово відкривались нові й нові заклади дошкільної освіти. Особливо вагомим є те, що відкривались спеціалізовані заклади: 1904 р. у Києві садок для глухонімих. Поступово збільшувалась кількість безоплатних закладів. У 1905 році – 5, у 1917 році – вже 11.

Отже, кінець XIX – початок XX ст. можна по праву вважати періодом зародження, становлення та розвитку системи дошкільної освіти України. Держава в цей час почала звертати увагу не це питання. Характерно, що дошкільні заклади почали відкривати не тільки для заможного населення, але й для робітників та селян. Відкривали їх часто за кошти педагогічних товариств та кошти заможного населення.

Отже впевнено можна сказати, що розвиток нових ідей в дошкільній освіті неможливий без вивчення історії розвитку педагогічної науки, вивчення творчого доробку вчених і науковців. Неможливо вивчати педагогіку окремої країни, без урахування історії розвитку цього ж питання у сусідніх країнах.

Розвиток дошкільної науки вивчали такі вчені, як Рацул А.Б., Артемова Л.В., Сухомлинська О.В., Зайченко І.В. та багато інших. Дуже багато теоретичного доробку вітчизняних та зарубіжних вчених, але відчувається брак зв'язку теорії з практикою. Отже дуже актуальним є питання вивчення

ретроспекції дошкільної науки в сучасних національних умовах. Необхідно дослідити які саме вчені вплинули на розвиток дошкільної науки, як їх доробки використовуються на практиці в сучасних умовах.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що уявлення суспільства про освіту постійно змінюється. Це потребує нового погляду на організацію освітнього процесу, забезпечення можливості розвитку та самореалізації особистості. Демократизація національних систем приводить до зміни парадигми освіти, в рамках якої особистість стає активним суб'єктом змін у сфері освіти.

Сучасне суспільство гостро відчуває необхідність виховання активної, творчої, вільної особистості, яка усвідомлює свою унікальність і вміє жити в умовах свободи, але орієнтується на загальнолюдські цінності, на зв'язок зі світом та досягнення людства. У зв'язку з цим, поруч з використанням досягнень вітчизняної педагогіки актуальним для української освіти є зарубіжний досвід, який включає конструктивні ідеї гуманістично орієнтованої педагогіки.

Вальдорфська педагогіка та метод Марії Монтесорі сприяють розвитку творчої особистості, формуванню таких якостей особистості, як цілеспрямованість, індивідуалізм, що дозволяє стверджувати, що вони відповідають основним принципам державної політики у сфері освіти. Ці напрями можна вважати актуальними для подальшого розвитку системи освіти в цілому.

Виходячи з вище зазначеного **темою** дослідження є **«Педагогічні засади розвитку ретроспективної дошкільної науки у сучасних національних умовах»**.

Об'єктом дослідження є ретроспектива зарубіжної і вітчизняної дошкільної науки в сучасних умовах.

Предметом дослідження є педагогічні умови, які забезпечують розвиток ретроспективної дошкільної науки.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити умови розвитку ретроспективної дошкільної науки у сучасних національних умовах.

Ця мета реалізовується в **задачах**:

1. Здійснити теоретичний аналіз педагогічних засад розвитку дошкільної науки у сучасних національних умовах.
2. Визначити критерії, показники та виявити рівні розвитку ретроспективної науки в сучасних умовах.
3. Теоретично бґрунтувати та експериментально перевірити ефективність практичного використання ретроспективної науки в сучасних умовах.

На початку дослідження було висунуто **припущення** про те, що ефективність та результативність педагогічної дошкільної науки буде збільшуватись за умов використання ретроспективного досвіду інших країн та пристосування закордонних методів до умов українського суспільства.

Для розв'язання поставлених завдань використано **методи** дослідження:

-теоретичні - аналіз наукової та методичної літератури з теми дослідження, аналіз навчальних програм та календарних планів педагогів, зіставлення, узагальнення і сентизування здобутої інформації з метою вивчення сутності, структури й особливості ретроспективної дошкільної науки у сучасних національних умовах;

-емпіричні - педагогічні спостереження за дітьми, моніторинг отриманих знань, бесіда, аналіз роботи педагогів та педагогічного досвіду;

-кількісний та якісний аналіз, статистична обробка результатів дослідження, що забезпечили достовірність експерименту;

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше зроблено порівняльний аналіз даних моніторингу якості отриманих знань здобувачів освіти, які виховуються за різними освітніми програмами: методу

Марії Монтессорі, вальдорфського дитячого садка, базової програми «Впевнений старт».

Теоретичне і практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані вихователями та психологами в дитячому садку, батьками вдома, а також можуть стати корисними під час подальших наукових розробок в області дошкільної науки.

Базою дослідження послужив комунальний дошкільний навчальний заклад «Ясла- садок № 161 «Сонечко» Маріупольської міської ради Донецької області», КЗО навчально- виховний комплекс «Вальдорфська Середня загальноосвітня школа I-III ступенів –дитячий садок», «Apple Montessors School». В експерименті взяли участь 45 дітей віком від 3 до 4 років.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 109 сторінках, з них 89 – основного тексту. В тексті містяться 9 таблиць, 6 діаграм і 28 рисунків. Список використаних джерел містить 100 найменувань. У роботі представлено 2 додатка, які розміщено на 9 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РЕТРОСПЕКТИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ

1.1 Зарубіжна та національна ретроспективна дошкільна наука

Згідно з українським тлумачним словником, ретроспекція – це книжний погляд у минуле, аналіз минулих подій [5, с.546]. Дошкільна наука – це наука про закономірності виховання і навчання від народження до вступу до школи [5, с.45]. Отже ретроспективна дошкільна наука – це наука про закономірності виховання і навчання від народження до школи у минулому, аналіз педагогічних ідей минулого. Щоб говорити про педагогічні засади розвитку педагогічної науки, треба детально вивчити цей розвиток, етапи та закономірності. Спочатку треба дослідити теоретичні аспекти розвитку дошкільної науки в світі, вивчити особливості цього розвитку в Україні. І тільки після виконання цієї аналітичної та дослідницької роботи, можна приступити до розгляду педагогічних засад розвитку ретроспективної дошкільної науки у сучасних національних умовах.

Теорії досвіду і виховання дітей зарубіжних країн стають в нагоді для осмислення етапів розвитку педагогіки, для визначення ефективних шляхів виховання, уникнення помилок і стереотипів під час розробки і удосконалення сучасної системи дошкільної освіти в Україні. Один із найвідоміших напрямів досліджень зарубіжних педагогів — експериментальна педагогіка (Біне А., Бове П. (Швейцарія) Декролі О. (Бельгія), Клапаред Е., Лай В. А., Мейман Е., Торндайк Е. (США) Френе С. (Франція), Штейнер Р. (Німеччина), та ін.), яка має на меті поєднання психології, фізіології та педагогіки і на підставі даних цих наук розробити індивідуальну програму виховання і навчання для кожної дитини [11, с.125].

Пізнавальний розвиток дитини посідає вагоме місце, поруч із діагностикою обдарованості, вихованню творчих здібностей. Навчання і

виховання неправильних підходів стає в нагоді для запобігання помилок в теорії і практиці. Прихильники експериментальної педагогіки на підставі лабораторних досліджень визначають принципи саморозвитку особистості дитини як провідний.

Видатний німецький педагог Вільгельм Август Лай (1862 — 1926) у своїй роботі «Експериментальна дидактика» розглядав дитину як активний елемент соціального й біологічного середовища. Він вважав, що діяльність дитини слід організовувати з урахуванням її психологічних і фізіологічних особливостей, потреб, інтересів [15, с.234].

Французький психолог Альфред Біне (1857 — 1911) був ініціатором дослідження психічного розвитку дітей у Франції. Науковець виступав із критикою словесного навчання і вважав, що дитина має бути активним учасником процесу виховання [27, с.315].

Біологічна теорія дитячої гри була розроблена видатним німецьким психологом Карлом Гроосом (1861 — 1940). Він розглядає першооснову розвитку психіки дитини, як біологічно зумовлений, заздалегідь заданий процес, який спонтанно розгортається [21, с.200].

Ерік Еріксон (1902 — 1994) видатний американський учений німецького походження. Дослідник значно розширив межі психоаналітичної теорії З. Фрейда і розглядав розвиток дитини, як більш широку систему соціальних відносин, і не відкидав при цьому інших чинників розвитку. Згідно з доробком вченого будь-який психологічний феномен може бути зрозумілим лише з погляду біологічних, поведінкових, емпіричних і соціальних чинників його розвитку. Еріксон обстоював точку зору, за якою зміни процесі розвитку відбуваються протягом цілого життя людини [32, с.512].

Погляди на рушійні сили розвитку дитини, сформовані у психології того періоду, стали основою праці Зігмунда Фрейда (1856 – 1939 рр) [28,с.242].

Німецький психолог Карл Бюлер (1879—1963) доводив, що основний інтерес до дитячої психології зосереджується навколо перших років життя. У його працях основний чинник розвитку вищих інтелектуальних функцій (навчальне середовище) залишається весь час на задньому плані [40,с.250]. Карл не розмежовував лінії соціально-культурного формування особистості дитини і біологічного розвитку. Це він вважав єдиним цілим.

Швейцарський педагог і психолог Едуард Клапаред (1873 — 1940) був основоположником теорії про освіту, в якій йшлося про практичне застосування функціональної біологічної антропології. Автор «функціональної педагогіки» та видатний дослідник звертав увагу на диференціацію навчання. На його думку освіта дитини може бути успішною лише за умови органічної єдності природного таїння до навчання та обдарованості дитини і в жодному разі не бути примусовою [40, с.234].

Джон Дьюї (1859 — 1952) – американський психолог і педагог, був представником «реформаторської педагогіки» (або «нового виховання»). Він вважав визначальним моментом і центром усього вважав дитину, і що потрібно завжди враховувати такі чинники, як зростання та розвиток дитини, адже тільки вони можуть слугувати «мірилом» виховання [31, с.256].

Абрахама Маслоу (1908— 1970), який сформулював ієрархію потреб. Його гуманістичний підхід педагогіки дошкільної освіти може слугувати мотиваційними чинниками протягом усього життя людини. Маслоу наголошує, що менш як 1% дорослих стають щасливими, досягають успіхів у житті. Самоактуалізація за його вченням — це наявність стану світу в самому собі, здатність сприймати стани інших, відчувати зацікавленість різноманітним досвіду, ефективне сприйняття дійсності, креативність, спонтанність, незалежність [27, с.229].

Для французького педагога Селестена Френе (1896 — 1966) головною метою виховання було прагнення демократизувати цей процес. Він поділяв ідеї «вільного виховання» та стверджував, що у кожна дитина містить більше істини, ніж усі педагогічні підручники світу, разом узяті [31, с.240].

Бельгійський педагог Овідій Декролі (1871 — 1932) своїми ідеями отримав міжнародне визнання. Головним покликанням виховання вчений вбачав насамперед - моральне самовдосконалення дитини. Видатний педагог рекомендував навчати і виховувати дитину у тісному зв'язку з природою, спираючись на довільну діяльність.

Програму Р. Штейнера (за іншим даними Штайнера) називають педагогікою зростання, терапії дитини, гуманістичною або антропософічною. Пізнання людини є науковою основою вальдорфської педагогіки, її образу як фізичної, душевної та духовної істоти. Основні ідеї штейнерівської педагогіки виходять з філософських засад життя : це і цілісний розвиток дитини, і зв'язок розвитку з навколишнім соціальним середовищем, і роль спільного емоційного життя дорослого й дитини. Основною його думкою було, що дитину потрібно приймати з благоговінням і виховувати виключно з любов'ю, випускати вільною. Головним завданням виховання системи вальдорфських шкіл вважається підведення дитини до вільного і плідного самовизначення.

Цю ідею було розвинуто послідовниками Р. Штейнера. Вони вважали, що без збереження цінності дитинства, людина просто не може утвердитися. У вихованні великого значення надавали розвитку емоційної сфери дитини (емоції «пронизують» особистість) у період дошкільного дитинства. Штейнер привертає увагу педагога до емоційного стану дитини й дорослого, як єдиного цілого [90,с.35].

Вальдорфська педагогіка відіграє важливу роль у розвитку дошкільної освіти за кордоном. Засновані у Вальдорф-Асторії школи набувають великої популярності (поблизу німецького міста Штутгарт). Їх іще називають Штейнерівськими. Це гуманістична педагогіка за змістом й антиавторитарна та демократична за формою. Вальдорфські педагоги основним своїм завданням вважали виховання вільної, чутливої, здатної співпереживати, творчо обдарованої особистості [90,с.40].

Марії Монтессорі (1870—1952) розробила психолого-педагогічну систему індивідуального виховання дітей дошкільного віку. Ця система мала значний вплив на розвиток дошкільної освіти. В центрі виховання - особистісно орієнтована дитина. Головні характеристиками цієї системи це - творчо-продуктивний зміст навчання та свобода у вихованні. М.Монтессорі висловила оригінальну ідею, що дитинство — це не просто період життя, а «інший полюс природи людини», і дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього [26, с.41-43]. Головною метою виховання Монтессорі вважала сприяння виявленню нових законів життя дитини і розвинула нову філософію виховання. Ця філософія ґрунтується на спостереженнях за поведінкою дитини та на гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які вважали, що дитина від природи наділена потенціалом та здатна розвиватись за умови зростання в любові та турботі.

Практичний метод М. Монтессорі особливо цінний тому, що в основу його покладено три основні ідеї: свобода у вихованні; розвинена індивідуальність; визнання зовнішнього відчуття вищих рівнів людського життя, що вимагає виховання в ранньому дитинстві.

Психолог Жан Піаже (1896—1980) розробив ідеї, якими керується більшість закордонних навчальних закладів і для якого найважливішим був когнітивний розвиток дитини. На практиці це виглядає так, що види дитячої діяльності відповідають специфічним потребам кожної вікової групи. Розуміння етапів психічного розвитку дитини допомагає педагогові проводити заняття, уникати марнування часу і не прискорювати темпів роботи самих дітей.

Василь Васильович Зеньківський (1881 — 1962) – один із провідних мислителів українського зарубіжжя, крім того релігійний діяч, філософ, психолог і педагог. Дослідник народився у Проскурові (нині м. Хмельницький), закінчив Київський університет Св. Володимира, захистив докторську дисертацію (1915) та після цього посідав посаду професора цього

університету. Через складні обставини змушений був покинути Україну. Своїми працями «Психологія дитинства» (1924), «Проблема виховання у світлі християнської антропології» (1934) він доводив, що дитинство — особлива фаза для розвитку особистості у психофізичному і психічному та соціальному формуванні людини [17, с.36].

Без творчої спадщини Софія Федорівна Русова (1856—1940) неможливо уявити українське дошкілля. Саме вона працювала над розвитком теоретичних основ і практикою побудови української національної школи, зокрема дошкільного виховання. Свої переконання і доробок вона розмістила у працях «Теорія і практика дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Нові методи дошкільного виховання» С. Ф. Русова доводила, що необхідно розвивати різні види мислення, сприяти розумовому вихованню дитини, організованій діяльності учителів, вихователів. Розумове виховання є основою для всебічного розвитку особистості. Воно сприяє прогресу науки, техніки та культури. «Смілива думка посуває людський поступ», — писала педагог. Великого значення С. Ф. Русова надавала національному вихованню дитини: «Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національне свідоме дитина». Найдієвішим засобом національного виховання Русова визнає рідне слово [12, с.124].

Радянський психолог Лев Семенович Виготський (1896 - 1934) розробив теорію, яка здобула широкого визнання. На думку вченого мислення дитини докорінно змінюється, коли вона збагачує мовне спілкування. Результатом успішного навчання є освідомлення дитиною процесу мислення і осознане керування ним, що є основою соціальної і педагогічної сторони виховання. Мовна взаємодія та усвідомлення процесу засвоєння, як стверджують зарубіжні педагоги, приймає участь у формуванні особистості. Для цього діти повинні якнайбільше спілкуватися й дотримуватися позиції, яка давала б їм можливість спостерігати за процесом

засвоєння матеріалу, будувати власне знання, прослідковувати шлях свого розвитку [30, с.540].

Для розвитку зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки зробили вагомий внесок такі вчені, як Жан-Жак Руссо (1712 — 1778), Вільгельм Прейсер (1841 -1897), Стенлі Холл (1844-1924), Лоренс Кольберг (1929-1987), Анрі Валлон (1879-1962), К. Д. Ушинський (1824-1870). І. М. Сеченов (1829-1905), П. Ф. Каптерев (1849-1922), І. О. Сікорський (1842-1919), М. М. Ланге (1858-1921), П. П. Блонський (1884-1941), С. Л. Рубінштейн (1889-1960), О. М. Леонтьєв (1903-1979), О. В. Запорожець (1905-1981) та ін [33, с.547].

У 1974 р. Урі Бронфенбреннер виступив із концепцією «екологічного втручання», в якій наголосив на головній і вагомій ролі матері в дошкільному дитинстві. Вже тоді дослідник висловив думку, що для плідного виховання дітей і продуктивної праці жінці необхідно слідкувати за здоров'ям, займатись саморозвитком і мати час для себе та своїх потреб . Втручання в розвиток дитини кардинально і позитивно впливатиме на її успішність лише тоді, коли здійснюватиметься постійно, ненав'язливе, «екологічно». Педагог вважає, що ніхто не може допомогти дитині більше, ніж батьки [32, с.54]

1.1.1 Становлення закордонних дошкільних закладів та його значення для подальшого розвитку

З давніх-давен головну функцію впливу на дитину та її виховання і навчання покладали на родинне виховання. Донедавна дошкільні навчальні заклади більшості країн були слаборозвиненою ланкою й здебільшого належали приватному секторові. 70 - 90-ті роки ХХ ст. – бурхливий початок розвитку мережі дошкільних навчальних закладів[40, с.136].

Зацікавленість державних установ, приватних організацій та приватного бізнесу у сфері виховання у Західних країнах призводить до

співпраці цих ланок. Що у свою чергу сприяє становленню мережі закладів освіти.

У західних країнах приватний сектор домінує. Значну увагу починають приділяти організації мережі дошкільних закладів молодих, перспективних країн. Принципи західного дошкілля наглядно видно на прикладах освітніх установ:

- дошкільні (підготовчі) класи при початкових школах;
- державні, громадські, приватні дитячі садки з режимом повного дня;
- центри короткочасного догляду за дітьми (3 - 4 год.);
- дитячі садки для дітей при організаціях, підприємствах, де працюють їхні батьки;
- дитячі групи при церквах;
- дитячі садки для дітей з бідних і соціально неблагонадійних родин;
- дитячі садки (приватні та державні) для дітей з фізичними і розумовими вадами.

На міжнародній арені гостро постає питання прав людини. Звідси починає свій розвиток міжнародний захист прав дітей. Розвивається система дій державних і позаурядових організацій, які слідкують за виконанням прав дитини на державному та міжнародному рівнях.

Конвенції про права дитини зазначає: «Кожна дитина має право на життя». Цей документ був прийнятий на міжнародній організації з дошкільної освіти 20 листопада 1989 р на Генеральній Асамблеї ООН. Міжнародну конвенцію про права дитини ратифіковано в усіх цивілізованих країнах світу. Тут розроблено систему законів, контролюючих захист прав дитини. В статтях цього документу йдеться про громадянсько-політичні, соціально-економічні й культурні права дітей від народження доповністю свідомого життя. Держава та суспільство має забезпечити право на життя та виховання в родині, освіту, розвиток,[52, с.75].

В світі відкривається велика кількість міжнародних благодійних фондів, серед яких є ті, що забезпечують міжнародне співробітництво у сфері

охорони дитинства. Це наприклад - Міжнародний благодійний фонд ім. Г. Гмайнера. Герман Гмайнервперше заснував дитячі будинки сімейного типу, які вперше з'явилися в Австрії. Такі заклади призначалися для виховання дітей поза їхніми родинами. Такій родині надається державний будинок, який очолює жінка «мати», що повинна бути соціальним педагогом зі спеціальною підготовкою. Така «родина» отримує державну допомогу. Такі дитячі будинки, так звані Гмайнерівські селища, давно вже вийшли за межі Австрії і успішно організовуються в багатьох країнах світу.

При ООН діє спеціалізована міжурядова міжнародна організація ЮНЕСКО, створена для багатостороннього регулювання співробітництва держав з питань науки, культури та освіти, а також Дитячий фонд ООН — ЮНІСЕФ.

У багатьох країнах світу значна увага приділяється розвитку дошкільних закладів і вдосконаленню процесу виховання дітей. Органи державної влади вважають дошкільне виховання початковою ланкою єдиної системи виховання і навчання, яким опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. Успішно працюють заклади з різнотривалим перебуванням дітей, сезонні групи, різноманітні відділення при початкових класах. Ці зміни охоче підхопили мешканці міст і сел, які приводять своїх дітей до закладів різного типу.

Але кожна країна має свої особливості системи державного дошкільного виховання. В Болгарії специфіка довкілля сформувалась у повоєнний час. Дошкільні заклади відвідують майже всі діти. Розповсюдженими дошкільними закладами є: дитячі садки та ясла-садки з денним і напівденним перебуванням дітей (садки при школах). Всі вони впрацюють за державною програмою, в якій значна увага приділяється фізичному вихованню і загартуванню дітей. Тому проводиться багато спортивних свят, дітей навчають плавати. Проблеми

дошкільної педагогіки досліджують Е. Петрова (питання гри, морального і трудового виховання), С. Аврамова (трудове, моральне виховання), Л. Георгієв (підготовка до школи) та інші вчені.

Дошкільних закладів у Великій Британії недостатньо, щоб забезпечити доглядом усіх дітей до школи. Дошкільні заклади Великої Британії пройшли шлях від закладів державного догляду дітей із небагатих сімей до сучасних різноманітних типів дошкільних закладів. Зараз вони забезпечують диференційований та індивідуальний підхід до виховання дітей. Зазвичай діти в таких закладах перебувають до п'яти років. Існують такі типи дошкільних закладів — денні ясла муніципального та приватного типу, школи за зразком ясел, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей». Проаналізувавши принципи роботи їх умовно можна поділити на денні ясла (забезпечення належного догляду за дітьми), ясельні класи і школи (забезпечення інтелектуального розвитку та підготовки до школи), ігрові групи (організовані батьками) клуби матері й дитини, «групи можливостей». Такі заклади гарантують найвищий рівень усебічного виховання користуються повагою і довірою батьків.

Данія – це країна, де найпоширенішими типами закладів державного дошкільного виховання є: денні ясла, садки, ясла-садки, ігрові майданчики та цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання і лікування дітей з проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм психолого-педагогічної допомоги і здійснення корекції.

Данія є чи не єдиною країною, в якій значна частина вихователів — чоловіки (майже п'яту частина педагогів, які працюють з дошкільнятами). Це особливо важливо для дітей з неповних сімей, де вихованням займається тільки мати. Педагогічний персонал отримує трирічну фахову підготовку з психології, фізіології.

В Данії активно працює центр Міжнародної Монтессорі-асоціації. Цей центр пропагує ідеї Монтессорі і поширює їх по всьому світі.

В Ізраїлі дитячі садки в утримуються муніципалітетами, релігійними та жіночими організаціями. дуже поширеними є заклади дошкільного виховання. Це платні приватні садки і невеликі групи по 5 - 10 дітей раннього і дошкільного віку, це можуть бути діти від 3 місяців. За законодавством відкрити приватний дитячий садок може лише вихователь із педагогічною освітою.

Працюють вони цілий рік, за винятком невеликих канікул у серпні. Міністерство освіти контролює муніципальні, приватні дитячі садки. Обов'язковою і безплатною є старша група, в якій готують дітей до школи, зокрема навчають читати і рахувати, працювати з комп'ютером, знайомлять з різними видами художньої діяльності, читають з ними оповідання й казки, вивчають народні традиції.

Німеччина країна з багатою історією дошкільного виховання. З 1957 р. Плата батьків за навчання становить 50 %, решту витрат бере на себе власник дошкільного закладу. У ФРН держава випустила закон, в якому йдеться про вільне відвідування дитячих садків і 20% суми сплачує держава, а 80% – церковні громади, профспілки, німецьке товариств Червоного Хреста, служба молоді, інші благодійні організації. В країні існує розвинена і різноманітна мережа дошкільних закладів. Зокрема дитячі садки (кіндергартен) з повним або неповним днем, призначені для дітей віком 3 - 6 років; одногрупні дошкільні заклади (переважно для старших дошкільників), пришкільні групи (для п'ятирічних дітей), а також підготовчі класи основної школи (в них виховуються і навчаються п'ятирічні діти, які досягають шкільного віку). Крім того, працюють цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3 до 6 років, а також інтернати для дітей з вадами фізичного та психічного здоров'я.

Штейнерівські дитячі садки і дитячі садки Монтесорі є поширеними різновидами вільних дошкільних закладів. В них широко представлена концепція вільного розвитку дитини.

Польща є представником країн Східної Європи із спільними рисами системи дошкільного виховання. Там розповсюджені дитячі садки, ясла-садки з повним (для міста) і неповним (для сільської місцевості) днем перебування дітей. Існують цілодобові двотижневі ясла-садки та садки з тимчасовим перебуванням. Вони можуть функціонувати в одній із квартир великих будинків на зразок сімейних мікросадків.

Система дошкільного виховання США розпочалась разом з реалізацією програми «Хед Старт» (1965). Ця система передбачала, значне збільшення асигнувань на створення дошкільних закладів. Орієнтувалась вона на родини з невисоким рівнем доходів. Перший директор програми Дж. Річмонд був вченим-педіатром і велику увагу приділяв вихованню дітей раннього віку. За часів його керування відвідуваність помітно зростає. У 1965 р. дитячі садки відвідували 10 % 3-4-річних дітей, у 1985 р. – 40%, а дітей віком 5 - 6 років – 96 %. Сьогодні відвідування закладів дошкільної освіти для родин країни є нормою.

Найпоширеніший тип дошкільних закладів у США це державні дитячі садки працюють, які працюють 2 - 3 год і мають групи дітей віком 4 - 5 років. Вони організовані при школах, головний зміст їхньої роботи — інтелектуальний розвиток дитини. Для дітей раннього віку (до 3 років) працюють школи-ясла. Для дітей робітників і службовців організуються групи при підприємствах і функціонують вони протягом дня. Особливе місце посідають ті заклади, що діють при наукових центрах і педагогічних коледжах — їхні програми мають прогресивний розвивальний характер. Зазвичай освітні програми дуже відрізняються, адже кожен штат має свої освітні стандарти, а кожен заклад затверджує свою освітню програму.

Для Фінляндії надважливе значення має родина. Тому і характерною особливістю державного дошкільного виховання у Фінляндії є тісний зв'язок із сім'єю. Для держави важливо підтримувати родину матеріально, морально та педагогічно. Держава всіляко сприяє працюючим родинам, створюючи так звані народні дитячі садки. Існують й інші типи дошкільного

виховання: денний догляд за дітьми у сім'ях, відкриті дитячі садки, пересувні дитячі садки (на зразок сезонних).

Поширені і користуються довірою батьків так звані сімейні дитячі садки, які нині дуже поширені в усьому світі. Вихователі таких закладів потребують спеціальної підготовки.

Існує велике розмаїття груп з різною наповнюваністю та віковими межами: для дітей віком до 1 року має бути не більше 6 осіб; від року до двох – не більше 12, після трьох років – більше 20 дітей. Усі дошкільники за рік до школи обов'язково відвідують заклад системи дошкільного виховання.

Працюють також відкриті дитячі садки. Вони мають вигляд ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянки та спільних ігор з однолітками. Рівень оснащення державних дошкільних закладів на високому рівні.

Традиції французької дошкільної педагогіки формувалися протягом двох століть. Вони увібрали в себе кращий досвід вітчизняних (П. Кергомар, С. Френе) і зарубіжних (М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Піаже) педагогів. Саме Франція є країною, де охоплення дітей державним дошкільним вихованням посідає одне з перших місць у світі. Основними типами навчальних закладів для виховання дошкільників 2 - 6 років є материнські школи, класи малят при початкових школах, дитячі садки.

Головні завдання дошкільних закладів країни — підготувати дитину до життя у колективі, розвинути усі важливі навички та вміння, сформувати умови для успішного навчання у майбутньому, навчити будувати стосунки з однолітками. Загальна мета дошкільного виховання — забезпечити всебічний розвиток дітей. Основною формою занять у материнській школі залишається гра. Вихователь організовує дозвілля дітей, у спрямує їхній розвитку необхідному напрямку, створею розвивальне середовище, вивчає поведінку та психологію дітей.

У Чехії і Словаччині майже всі діти охоплені державним дошкільним вихованням. Прага була першим містом, де відкривались перші садки в 1832

р., пізніше там були створені материнські школи, які мали вигляд народних дитячих садків. Материнські школи продовжують своє існування. Працюють і заклади інших форм дошкільного виховання — ясла, дитячі садки з неповним днем, підготовчі класи при школах. Такі заклади мають дуже багато спільного в організації та роботі із дошкільними закладами СРСР з 1945 по 1990 р.

Швейцарія презентує зовсім іншу систему дошкільної освіти. В цій країні дошкільна освіта починається з 4-6 років. В країні працюють державні і приватні заклади п'ять днів на тиждень по кілька годин на день. Вони розміщені переважно в одноповерхових котеджах з майданчиками для прогулянок і занять фізичною культурою. Історично склалися різні концепції виховання дітей дошкільного віку: у німецькій частині Швейцарії — засновані на ідеях Ф. Фребеля, а в романо-мовній — мають женецький напрям (Е. Клапаред, Ж. Піаже) та пропагують монтессорівський тип. Німецькі і романо-мовні дитячі садки працюють за різними програмами. Але спільні ідеї гуманізації та збагачення розвитку дитини шляхом організації її предметного педагогічного середовища й досвіду роблять ці програми схожими в основних напрямках. Дошкільні заклади Швейцарії добре обладнані, мають багато дидактичного, ігрового матеріалу для занять і самостійної діяльності дітей.

З метою посилення зв'язку зі школою дошкільні заклади дають кожній дитині психолого-педагогічну характеристику.

Дошкільні заклади і заклади початкової школи розробляють ефективні напрями взаємодії, організовуються комплекси «дитячий садок — школа» для якнайширшого охоплення дітей вихованням і підготовки до школи.

Японія країна з цікавою та оригінальною культурою. Тому й дошкільні заклади (ясла, дитячі садки, ясла-садки) вражають своєю оригінальністю. Заклади для дітей віком від народження до 6 років є муніципальними, а також приватними. Робочий день в дошкільних закладах

Японії може коливатись від 2 — 3 до 10 — 12 год. на день. У країні існують заклади для дітей віком від 5 до 6 років, вони забезпечують повноцінну підготовку дітей до школи, навчання там триває один рік. Дошкільні заклади, за винятком муніципальних, є платними й за бажанням батьків забезпечують програму індивідуального розвитку кожної окремої дитини.

Характерною особливістю дитячих садків Японії є велика наповнюваність груп дітьми (до 40 осіб). При чому освітнє середовище дуже дбайливо оформлене. Всі предмети, меблі, іграшки, що оточують дитину добирається дуже прискіпливо та з великим художнім смаком. Самі діти неодмінно приймають у створенні затишку й краси помешкання. Вони вирощують та слідкують за квітами, конструюють, виготовляють панно, гобелени тощо. Японців вважають за необхідне активно залучати дітей до художньої праці, адже саме рукотворна краса приводить людину до філософського розуміння прекрасного як суті буття.

Японська традиційна система виховання вирізняється увагою до раннього виявлення задатків і природного розвитку здібностей. Науково-дослідне товариство забезпечує теоретичний супровід виховання починаючи з дошкільця. Значну увагу японські вчені приділяють вченню і використанню теорії етичного та практичного досвіду виховання дітей дошкільного віку в Україні. Серед педагогів Японії дуже популярні праці А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Запорожця.

1.1.2. Становлення системи дошкільної освіти в Україні

Ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти в Україні показав, що динаміка її розвитку містить декілька періодів.

Дошкільна освіта України пройшла складний і довгий шлях від зародження, становлення системи, розвитку напрямів, удосконалення принципів роботи.

Л.С. Пісоцька, досліджуючи етапи зародження і становлення суспільного дошкільного виховання в Україні [29, с.344], визначає, що в середині ХІХ ст. – до 1918 р. ХХ століття зароджується дошкільне виховання і з'являються перші суспільні заклади для дітей, оскільки дошкільне виховання має глибокі історико-соціальні корені.

Дослідники стверджують, що перші дитячі садки з'явилися у 60-х роках ХІХ ст. Ініціювали їх появу приватні особи, благодійні і філантропічні організації. На той час держава не переймалась створенням подібних установ. Через це і ціна за перебування в такому закладі була доволі високою [30, с.456].

Відомо, що перші самостійні навчально-виховні установи за зразком дошкільних закладів виникли в Україні тільки у ХІХ столітті. Є інформація, що у Полтаві 1839 р. було відкрито притулок. Цей притулок слугував безкоштовної домівкою для дітей від 3 років, в якому діти перебували з 7 год. ранку до 21 год. влітку, а взимку з 7 год. до 20 год. [30, с.367]. Перший дитячий садок Києва було організовано 1 вересня 1871 р. Його відкриття ініціювали сестри Ліндфорси – Марія і Софія (пізніше по чоловікові Русова – видатна українська діячка в освітній справі) [65, с.262-276]. Дитячий садок знаходився у центральному районі міста, відвідували цей заклад переважно діти заможних родин. Може через те він був осередком української національної культури.

Дошкільна комісія Київського товариства сприяла вихованню й захисту дітей і у 1898 році допомогла відкрити перші народні дитячі садки. Треба зазначити, що Київ у той час був осередком дошкільної роботи, бо там діяли різноманітні товариства та організації, які опікувались освітою. Зокрема Товариство народних дитячих садків, Фребелівське товариство, різноманітні ліберально-філантропічні організації. А. Бондар зазначає, що «мета їхньої діяльності – боротьба з безпритульністю дітей. Дитячі заклади були двох типів: платні для заможних верств населення і безкоштовні – для безпритульних дітей з бідних сімей, які повністю чи частково утримувались

на кошти товариств і організацій. Дитячі садки як суспільно – виховні заклади приживалися дуже важко, відкривалися повільно, а кількість їх була незначною». Відомо, що державне фінансування було відсутнім на той час [61, с.247].

Аналіз історичних джерел і публікацій показує, що сільське населення з недовірою відносилося до таких закладів і не розуміло необхідності віддавати дітей до них. Саме тому вони були досить короткотривалими. Проте суспільство розвивалось і далі намагалось поволі звільняти жінку-маму від виховання дитини у певний період дня і використовувати її працю у виробництві, яке весь час розвивалось, збільшувалось і вимагало жіночих рук. Л.В. Лохвицька відмічає, що «у той час заклади для дітей намагалися відкривати на селі, але не для того, щоб сприяти розвитку дітей, а задля допомоги родинам у жнива. Ці заклади називали яслами або яслами-притулками. У 1897 році на кошти земств з'явилися перші такі заклади у Полтавській губернії» [61, с.287]. Будинок вільної дитини має цікавий досвід роботи з маленькими дітьми (від 4-х до 10-ти років). Його було створено у 1906 році. З 1907 році він почав функціонувати як «Дитячий садок та школа III розряду». В цьому закладі сповідували думку, що в роботі треба задовольняти потреби людей. На їхню думку діти мають вільно розвиватись і реалізовувати природний потенціал шляхом вільного виховання [55, с.167].

З ініціативи Н.Кобринської 1900 р. у Львові утворилось товариство «Руська захоронка», яке пізніше стало називатися «Українська захоронка». У 1902 році цим товариством були відкриті перші дитячі садки у Львові. Цей час є початком розвитку в Галичині дошкільного виховання [61, с.198]. У 1888 році на Західній Україні діяло 4 дитячих садки (захоронки) і 21 дитячий притулок, а у 1891 р. – 7 дитячих садків і 49 дитячих притулків [61, с.199].

У Західній Україні питанням організації дошкільного виховання і освіти жінок переймалась Н.Кобринська, яка у 1891р. очолила громадсько-педагогічне товариство «Українська захоронка» [56, с.112].

У 90-х роках XIX століття на території України почали організовувати дитячі ясла (захоронки) земства, їх спочатку відкривали переважно на час проведення літніх робіт. І тільки пізніше ці заклади почали працювати протягом всього року [49, с.189].

Н.Лубенець знаходилась біля витоків становлення і розвтку дошкільної освіти в Україні була. Вона з 1902 року опікувалась відкриттям перших безкоштовних дитячих садків, які забезпечували потреби найбідніших верств населення. Дослідниця також з 1909 по 1918 рр. очолювала Київське товариство народних дитячих садків [55, с296].

З 1904 року збільшується кількість безоплатних дитячих садків і відкривається в Києві спеціалізований заклад для глухонімих. У 1905 році їх у Києві діяло 5, з яких 2 існували на кошти міського самоуправління, а у І-ій половині 1917 року – 13 приватних і 11 народних дитячих садків [47, с.436-440].

Отже, кінець XIX – початок XX ст. є періодом зародження та становлення системи державного дошкільного виховання в Україні. Характерною рисою цього періоду є відкриття народних дитячих садків для різних верств населення. Заклади в той час відкриваються часто з ініціативи і на кошти приватних заможних осіб та прогресивних педагогічних товариств. Освічена громадськість вимагала від уряду введення дитячих садків у державну освітню систему і забезпечення їм державного фінансування. Це просувалось дуже повільно і з великими зусиллями. Держава обмежувалась тільки обіцянками, які не мали підтвердження на практиці.

Після революції міста і села побачили відкриття освітніх установ за кошти міських та сільських громад. Той час характеризувався появою можливості нарешті приступити до будівництва дошкільних установ – дитячих садків, майданчиків, клубів. Дошкільна освіта того часу супроводжувалась народними піснями, танцями, вивченням традицій . У жовтні 1917 р. Новим урядом було розгорнуто широку діяльність по створенню державної системи дошкільного виховання.

Рада Народних Комісарів з перших днів панування радянської влади приступила до початку шляху реформування народної освіти. Після створення державної комісії з народної освіти 9 листопада 1917 р, яка займалася управлінням народною освітою, почалися суттєві зміни. Було створено відділ дошкільного виховання та допомоги. Його очолювала Д. Лазуркіна. Основним завданням відділу була пропаганда і популяризація дошкільного виховання, підготовка дошкільних працівників дитячих установ, якими потрібно було охопити всіх дітей до 8 років для виконання плану «організації справи дошкільного виховання» [49, с.194].

У грудні 1917 р. була опублікована Декларація «Про дошкільне виховання». В ній йшлося про те, що суспільне (безкоштовне) дошкільне виховання дітей потрібно розпочинати від народження і необхідно забезпечувати всебічний розвиток [29, с.567]. Після публікації декларації дошкільне виховання було введено до загальної системи народної освіти і визнано складовою всієї шкільної системи. Таким чином, це стало початком суспільного дошкільного виховання.

Важливим кроком становлення дошкільного виховання була підготовка проекту «Регламент дитячих садків» відділом з позашкільної освіти і дошкільного виховання. Цей офіційний документ декларував, що суспільне дошкільне виховання стане обов'язковим і безкоштовним завдяки зусиллям департаменту [29, с.548]. Отже, саме в часи УНР закладався фундамент успішної діяльності державної системи дошкільного виховання.

С. Русова, котра керувала відділом дошкільного виховання та позашкільної освіти, багато зусиль доклала до українізації народної освіти. Вона вивела дошкільне виховання на принципово новий рівень. С. Русова відзначала, що «український дитячий садок має організовуватися на підставах науки, відповідно до сучасних принципів психології і педагогіки. Разом з тим він має бути весь пройнятий національним духом нашого народу, має закладатися так, як колись закладалася наша національна школа в XVI ст., на цілком демократичному ґрунті» [65, с.262-276].

У середині XIX ст. проблема дошкільної освіти і виховання дітей дошкільного віку привертає увагу громадськості і держави. Починають створюватися педагогічні осередки, які очолюють відомі педагогічні діячі. Нарешті відкриваються перші дитячі садки для різного типу населення і на різних засадах. Ці грандіозні зміни відбуваються по всій території України.

1.1.3 Розвиток дошкільної освіти в Україні другої половини XX ст.

Під час Другої світової війни почали роботу нові типи дошкільних установ - дошкільні інтернати та будинки для дітей, які втратили батьків. При евакуйованих промислових підприємствах виникали дошкільні установи з цілодобовими групами перебування [68,с.45].

За воєнні роки значно знизилася народжуваність дітей, велика кількість їх загинула. У 1944 р Президія Верховної Ради СРСР ухвалила указ «Про збільшення державної допомоги вагітним жінкам, багатодітним і самотнім матерям» [72,с.682]. Дітей самотніх матерів в дитячі сади брали поза, а за перебування дитини платили 50% від загального розміру плати.

У 1943 р держава видала станова про створення санаторних дитячих садків для дітей з ослабленим здоров'ям, в яких вони перебували цілодобово протягом 3-6 місяців; де їх забезпечували посиленням харчуванням і постійним медичним доглядом, навчально-виховна робота проводилася з урахуванням стану здоров'я дітей.

Постанова РНК СРСР прийнята в 1944 р «Про заходи щодо розширення мережі дитячих установ і поліпшення медичного та Побутового Обслуговування жінок і дітей» сприяла подальшому розвитку системи дошкільної освіти [72,с.689].

У 1945 р було прийнято «Керівництво для вихователя дитячого садка». Виконання заходів, передбачених цими документами, сприяло відновленню і розвитку системи дошкільної освіти.

Протягом 40-х-50-х років з'являються нові видання «Керівництва для вихователя дитячого садка», у великій кількості виходять друком посібники та підручники з дошкільної педагогіки. Розробляються питання розвитку мови, трудового виховання, ігри, психологічні аспекти розвитку і навчання дітей дошкільного віку.

У 1947 р Народний комісаріат освіти УРСР затвердив новий Статут дитячого садка. В якому було зазначено, що організацією, утриманням і керівництвом дошкільними закладами займаються державні органи. Охоплення всіх дітей дошкільного віку закладами дошкільної освіти було головною справою післявоєнних років.

Починаючи з 1953 р робота з дітьми ведеться за віковими групами: молодша (3-4 роки), середня (5 років), старша (6 років). Створюється новий тип дошкільного закладу ясла-садок. Таким чином, новий тип дошкільного закладу створював умови для виховання дитини від віку немовляти до 7 років.

Саме в цей період була вперше для дітей переддошкільного і дошкільного віку була розроблена єдина програма виховання, яка визначила зміст наступності у вихованні.

Значно вплинула на розвиток системи дошкільної освіти в сільській місцевості Постанова Ради Міністрів УРСР «Про дальше поліпшення дошкільного виховання в сільській місцевості», прийнята в 1979 році. У постанові були окреслені завдання створення постійно діючих ясел-садів в колгоспах і радгоспах, завдяки перетворенню сезонних ясел і дитячих садів в постійні.

У 1984 р Рада Міністрів СРСР прийняла постанову "Про дальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання в школі", згідно з якою частина дітей відвідувала школу з шестирічного віку, а інша – дитячі сади [72, с.731].

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що в другій половині ХХ століття відбулося багато позитивних змін в системі дошкільної

освіти України. Важливо, що не тільки в містах, але і в сільській місцевості. розширилася мережа дошкільних установ, У післявоєнний період було прийнято велику кількість постанов і указів, які сприяли відродженню довоєнного стану системи дошкільної освіти та будівництва в великих обсягах нових закладів, розбудова принципово нової системи дошкільної освіти. Ухвалення урядом ряду нормативних документів сприяло поліпшенню організації і змісту роботи дитячих садків на нових теоретико-методологічних принципах.

1.1.4 Особливості формування дошкільного виховання з початку незалежності України

У 1991 р. було проголошено створення самостійної, незалежної Української Держави. Ці державні зміни дуже вплинули на розвиток системи дошкільної освіти (і не завжди в кращий бік).

Почалося відродження національної державності, культури, освіти. У цей же час у країні розпочався перехід до ринкової економіки. Цей процес проходив досить складно й супроводжувався деяким негативними явищами, зокрема безробіття, зниження життєвого рівня населення через погіршення фінансово-економічного стану підприємств та скорочення виробництва,.

Але вже в 1992 р. далися взнаки ті негативні явища, що стали характерними для системи суспільного дошкільного виховання впродовж 90-х років ХХ століття. Уперше за весь повоєнний час припинилося розширення мережі дитячих садків. Були зірвані плани будівництва нових дошкільних закладів. Із запланованих на перше півріччя 1992 р. 386 дошкільних закладів було здано лише 21 [70, с.175].

Економічна нестабільність, брак коштів не могли позитивно вплинути на роботу дитячих садків Це згодом призвело до скорочення мережі садочків. Ще одним чинником, який призводив до зменшення кількості дошкільних

закладів, стало поступове скорочення протягом 90-х років народжуваності. Причина цього явища також полягала в економічній нестабільності у країні.

Повного руйнування системи дошкільного виховання значною мірою вдалося уникнути завдяки передачі відомчих дитячих садків до комунальної власності. Уряд відповідною Постановою (№222 від 19 лютого 1996 року) [72, с.803] рекомендував місцевим органам влади брати у своє підпорядкування відомчі дитячі садки, яких підприємства бажали позбутися. Але цей процес відбувався досить повільно. У 1996 році по Україні було передано до комунальної власності лише 471 дошкільний заклад, що значно менше запланованого. Невиконання графіків передачі було пов'язано з обмеженістю коштів у місцевих бюджетах.

Попри всі труднощі кінця ХХ початку ХХІ століття, система суспільного дошкільного виховання збереглася. І, як не дивно цей складний час ознаменувався й певними надбаннями та досягненнями.

Протягом 90-х років тривав активний процес перегляду загальних підходів до виховання дітей дошкільного віку, визначення нових концептуальних засад. Це повною мірою знаходило відображення в концепціях, нормативно-правових і програмно-освітньої системи України, й на неї поширювалася дія таких важливих документів, як Закон України «Про освіту» (1991), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХ століття) (1992), «Концепція національного виховання» (1994), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002).

Цими документами дошкільне виховання визнавалося «вихідною ланкою в системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості» [6, с.490-492]. Вказувалося, що воно здійснюється в сім'ї, дитячих дошкільних виховних закладах і планує забезпечити фізичне та психічне здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, готовність до школи, набуття життєвого досвіду. Підкреслювалася органічна єдність ("інтеграція") родинного та суспільного дошкільного виховання.

Велике значення для подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання мало прийняття Закону України «Про дошкільну освіту» (2001) [7, с.492-497]. У ньому була визначена державна політика у сфері дошкільної освіти. Наголошувалося, що держава визнає важливу роль дошкільної освіти для подальшого становлення особистості і створює належні умови щодо її реалізації, забезпечує обов'язкову дошкільну освіту дітям старшого дошкільного віку.

Визначалися принципи, на яких базується державна політика, а саме:

- а) гуманізація дошкільної освіти ☺
- б) підтримка та захист пріоритету виховної функції сім'ї;
- в) загальнодоступність та варіативність дошкільної освіти;
- г) всебічний розвиток особистості на засадах національних і загальнолюдських цінностей;
- д) відповідні навчальна діяльність, яка забезпечує всебічний розвиток дитини від народження до семи років, відповідно до її здібностей, нахилів, індивідуальних особливостей, національно-культурних потреб держави і суспільства; формує відповідно до віку основні норми загальнолюдської моралі, дає знання про природу, людину, суспільство, започатковує набуття життєвого досвіду, основи трудового виховання, екологічної культури.

Основними завданнями дошкільної освіти визначено:

- забезпечення права дитини на щасливе дитинство;
- реалізація державної політики в галузі освіти;
- задоволення потреб та інтересів громадян у дошкільній освіті;
- становлення особистості дитини;
- забезпечення її фізичного та психічного здоров'я;
- розвиток розумових та творчих здібностей, пізнавальної активності;
- національно-культурний розвиток;
- виховання любові та поваги до батьків, родини, батьківщини, морально-етичного ставлення до себе самого, людей, навколишнього світу, явищ живої і неживої природи;

- здійснення необхідної корекції вад психофізичного розвитку дитини.

У Законі були сформульовані основні принципи дошкільної освіти: органічне поєднання родинного й суспільного виховання, максимальне пристосування до природних особливостей дитини, диференціація освітньо-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, інтересів, потреб дитини; позиції дитини у самовираженні та співробітництві з дорослими; введення дитини у світ національної культури; формування інтересу і поваги до неї, активного використання в житті.

Закон України «Про дошкільну освіту» став тим правовим документом, що регламентує практично всі аспекти функціонування системи дошкільної освіти. На його основі у 2003 році було розроблено й затверджено нове «Положення про дошкільний навчальний заклад» .

У ньому було визначено типи дошкільних навчальних закладів:

- ясла;
- дитячий садок;
- ясла-садок;
- ясла-садок компенсуючого типу (спеціальні і санаторні);
- ясла-садок комбінованого типу;
- центр розвитку дитини;
- ясла-садок сімейного типу.

Ще на початку 90-х років як один з напрямів реформування дошкільної освіти було визначено оновлення змісту освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах. Науковці розробили цілу низку програм. Найбільш відомі з них: «Малютко» (Інститут педагогіки, Інститут психології Академії педагогічних наук України 1991 р.), «Дитина» (Київський міжрегіональний інститут вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка 1992 р.), «Дитина в дошкільні роки» (Запорізький обласний інститут вдосконалення вчителів 1991 р.). Дошкільні заклади мали можливість самостійно обирати програму.

Метою розвитку дошкільної освіти, згідно із наведеними вище документами, є реалізація державної політики щодо забезпечення

конституційних прав і державних гарантій дітям дошкільного віку; на гарантоване законом право щодо здобуття дошкільної освіти; забезпечення необхідних умов функціонування, розвитку, стимулювання державною системи дошкільної освіти; збільшення відсотка охоплення дітей дошкільними навчальними закладами; модернізація змісту дошкільної освіти; підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дошкільних навчальних закладів та дітей в них. Однак, враховуючи те, що протягом 1990-2005 років існували негативні тенденції в дошкільній освіті, що призвели до зменшення мережі дошкільних навчальних закладів, кількості дітей в них, відтоку педагогічних кадрів, обмеження фінансування (у 1990 році було 24,5 тис. закладів, у 2005 році –16,3 тис., у 2015 році – 14,9 тис.), існуюча мережа не в повній мірі забезпечує освітні потреби населення, особливо у сільській місцевості, де відсутні дошкільні навчальні заклади [17, с.39]

Недостатня кількість дитячих садків призводить до перевантаження груп дітьми у міських поселеннях. За даними Державного комітету статистики на 100 місцях виховується 119 дітей [30, с.506]. останнім часом збільшується кількість незадоволених заяв батьків, які не можуть влаштувати дітей до дошкільних навчальних закладів. Багато закладів неможливо відновити через відсутність фінансування. А ті заклади, що були тимчасово закриті залишаються такими на невідомий строк. Про відкриття нових установ, взагалі мова майже не йдеться.

Розв'язання зазначених проблем з метою забезпечення права дітей на здобуття дошкільної освіти може бути вирішене за умови:

– розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності шляхом побудови нових, відкриття нових закладів у пристосованих приміщеннях, реорганізації загальноосвітніх навчальних закладів у навчально-виховні комплекси, повернення у систему дошкільної освіти тих закладів, які раніше були знято з державного реєстру;

- розширення мережі груп у дошкільних навчальних закладах шляхом використання приміщень за прямим призначенням (відселення орендарів тощо);

- передачі відомчих дошкільних навчальних закладів до комунальної власності;

- розширення служби соціально-педагогічного патронату;

- запровадження різнотривалого режиму роботи закладів з урахуванням освітніх запитів населення.

Оптимізація освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах України, потребує науково обґрунтованого підходу щодо організації життєдіяльності дитини, наближення «атмосфери» дошкільного закладу до сімейної, створення умов для реалізації індивідуального та диференційованого підходу до дітей перших шести (семи) років життя, забезпечення послідовності і наступності робіт дошкільних навчальних закладів та закладів початкової школи.

Таким чином, на сучасному етапі основними напрямками розвитку дошкільної освіти можна вважати:

- оновлення нормативно-правових актів;

- сприяння розробки науково-методичної бази, забезпечення належної організації, діяльності та розвитку системи дошкільної освіти;

- популяризація і покращення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності;

- зміну умов фінансування дошкільних навчальних закладів завдяки посиленню державного фінансування;

- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;

- розширення видів роботи з сім'єю, забезпечення участі батьків у освітньому процесі.

1.2 Ретроспекція методу Марії Монтессорі на сучасну дошкільну науку

Для детального вивчення теми слід розглянути та дослідити метод Марії Монтессорі, щоб виділити його характерні риси та побачити шляхи реалізації його у сучасній педагогічній науці та майбутній розвиток цього методу.

Марія Монтессорі (1870 – 1952рр.) – видатний італійський психолог, дослідник і педагог першої половини ХХ століття. Діяльність і творчість дослідниці присвячена створенню нових принципів виховання та освіти. Варто зазначити, що ці принципи є актуальними і в наші часи. У 1900 році в Римі жінкою було очолено початкову школу для дітей з фізичними вадами. Відтоді Марія постійно працювала над розробкою і підбором такого розвиваючого середовища, яке допомогло б дитині покращити свої вади та проявити здібності..

Першочергово педагогіка Монтессорі орієнтована на дітей з певними проблемами в розвитку. Але при випробуванні автором на дітях, які не мали обмежень, а потім і на тих, хто значно випереджав розвиток однолітків, виявилось, що позитивна динаміка спостерігалась у всіх категорій дітей. При чому незалежно від того, до кого вона застосовувалася. Монтессорі вважала, що традиційна школа ігнорує природні потреби та особливості дитини. Вона розробила власну систему сенсорного розвитку для роботи в дошкільних установах і в початковій школі.

Основні принципи новітньої на той час педагогіки були сформульовані в книзі «Метод Монтессорі». Цей унікальний доробок був виданий у 1910 році і відразу ж була перекладений на 20 мов світу. Про успіх педагогіки свідчить те, що вже через три роки роботи на підготовчі курси для педагогів з навчання по даній методиці до Риму приїхали прогресивні вихователі з багатьох європейських країн, Канади, США, Китаю, Африки, Австралії. З 1929 року вже почала своє існування Міжнародна Монтессорі Асоціація (Association

Montessori – International), яку послідовно очолювали спочатку сама Марія, потім її син Маріо і нарешті, Ренільде – онука.

Отож розглянемо та вивчемо спочатку особливості методу, щоб далі побачити перспективи його розвитку у сучасній педагогічній науці України.

Монтессорі стверджує, що в основі інтелекту – почуття, а процес розвитку особистості дитини проходить чотири стадії:

Перша - від 0 до 6 років,;

Друга - від 6 до 12 років;

Третя - від 12 до 18 років;

Четверта - від 18 до 24 років.

Найважливішою фазою Монтессорі вважала першу, тому що тоді формуються особистісні якості [38, с.57-60]. В три перші роки розвивається душа дитини. В цей час малюк намагається все помацати, покусати або спробувати на смак. Монтессорі робить висновок про те, що органи чуття допомагають розвивати інтелект. Тому педагог початкової школи (дитячого садка) першочергово має орієнтуватися на чуттєві сприйняття дітей.

Спираючись на отримані результати, Монтессорі розробила самобутній навчальний матеріал. Наприклад, даючи дитині доторкнутись і потримати спочатку одну намистину, а потім певну кількість таких намистин, педагог формувала уявлення про числа задовго до того, як малюк був здатний на абстрактне мислення. Робота з матеріалами такого роду є підготовчим етапом вступу в сферу математичного розвитку, логіки, точності.

Монтессорі була переконана, що дітей слід приймати такими, які вони є, стимулювати до самонавчання та саморозвитку. Завдання педагогів та вихователів полягає в тому, щоб показати дитині світ, навчити сприймати і знайти своє місце в ньому. Вона вважала, що в кожній дитини свій індивідуальний темп розвитку. Девіз методики Марії Монтессорі сформульований в словах: «Допоможи мені це зробити самому» [24, с.103-104]. Це тільки доводить думку, що дорослий повинен тільки допомагати

дитині досліджувати та вивчати навколишній світ. Педагогічним кредо талановитої італійської вченої стала: свобода дій дитини, її ініціатива.

Школи-Монтессорі існують практично в усіх країнах Європи та США. Використання ідей М. Монтессорі в світі дуже різноманітне. Якщо проаналізувати еволюцію впровадження методики Монтессорі можна визначити класичний та посткласичний напрям використання методу, матеріалів, окремих практичних порад та реабілітаційних методик:

- створення класичних Монтессорі-дитячих садків та початкових шкіл, гімназій, ліцеїв;
- використання ідей М. Монтессорі у вихованні дітей від народження до 3 років;
- створення нових розробок, використовуючи роботи Монтессорі;
- практичні поради для використання класичних Монтессорі-матеріалів.
- Урізноманітнення освітньої діяльності Монтессорі-дитячого садка додатковими видами діяльності;

Представником класичного напрямку прийнято вважати Міжнародну Асоціацію Монтессорі (МАМ). Ця організація активно допомагає практикуючим вихователям, організовуючи курси, надаючи експертну оцінку діяльності Монтессорі-дитячих садків та шкіл, після якої деякі отримують статус „закладів, визнаних МАМ”. Вимоги організації дуже прискіпливі. Спеціалісти повинні мати спеціальні дипломи про Монтессорі освіту, а заклад повинен працювати у строгій відповідності до правил.

Міжнародна Асоціація Монтессорісприяє розвитку і розповсюдженню ідей автора в світі. Сьогодні у Римі, Денвері створені курси з виховання дітей раннього віку за ідеями М. Монтессорі. На цих курсах кваліфіковані спеціалісти ознайомлюють батьків із педагогічною технологією М. Монтессорі, рекомендують, як правильно організувати освітнє середовище від народження до 2,5 років.

Отже, представники класичного напрямку використовують метод без змін. І вважають, що при навчанні і вихованні дитини варто дотримуватись традиційного погляду на метод. На прикладі таких закладів найкраще досліджувати ретроспективні засади методики Марії Монтессорі. Дана організація не здатна на кардинальні зміни у зв'язку з сучасними вимогами.

Але деякі представники посткласичного погляду на метод використовують ідеї Марії частково, вплітають їх в традиційне виховання. Так в закладі діти можуть працювати за даною технологією лише у другій або першій половині дня, а в інший час використовувати традиційні підходи. Іноді вихователі використовують лише ігри розроблені за методикою Марії для дрібної моторики, зокрема пазли, кубики, шнурівки і т.ін.

В сучасних Монтессорі-гімназіях та Монтессорі-ліцеїях дотримуються лише основних ідей М. Монтессорі. Такі заклади будуються здебільшого за кордоном, там використовуються класичні Монтессорі-матеріали та розробляються нові, з використанням цих технологій. Система навчання удосконалена з врахування вимог до освіти суспільства сьогодні. Використовуються енциклопедії, спеціальна література, підручники, робочі зошити, лабораторне оснащення для практичних занять. Педагоги-новатори розробляють методику впровадження класичних Монтессорі-матеріалів у практику. Нові матеріали в дусі Монтессорі постійно розробляються на сучасному етапі розвитку Монтессорі-педагогіки: різноманітні ігри-головоломки вироблені із сучасних матеріалів, фігури-вкладки й інші, при розробці яких дотримуються класичних принципів автодидактизму та доповнюють естетичне оформлення сучасними матеріалами та техніками виробництва.

Використання технології Монтессорі, окремих положень або матеріалів відбувається у таких нових концепціях:

- 1) центральний метод і основні положення М. Монтессорі стали основою „відкритої освіти” в таких країнах, як США, Великобританія, Франція, починаючи з 1970-1980 років;

2) низка положень системи М. Монтессорі використовуються у концепції „практики, що відповідає рівню розвитку дітей” американської Національної освіти дошкільників у США, починаючи з 1980 року;

3) ідеї „свободи в роботі” та окремі матеріали-Монтессорі передбачаються в навчальних програмах у Німеччині: „Основні напрями виховання у дошкільних класах” (м. Гамбург) та „Ситуативний підхід” (м. Мюнхен). „Відкрита освіта” – це педагогічний напрям, що виник на початку 70-х років у західних країнах.

Такий різновид передбачає надання допомоги дитині в самостійному навчанні, тобто дитина має право вибору навчальних предметів. Цей напрям включає такі обов’язкові предмети: математика, читання, письмо, знання з яких дитина повинна засвоїти обов’язково. Вихователь повинен уважно спостерігати за дітьми, м’яко та коректно спрямовувати їх діяльність у потрібне русло, надавати допомогу в засвоєнні навчального матеріалу. Учні мають право вільно пересуватися приміщенням, самостійно вибирати матеріали, з якими бажають працювати, беруть участь у різноманітних видах навчальної діяльності. Таке навчання враховує індивідуальні потреби дитини, її здібності, можливості, враховує інтереси. Повага та віра в дитину, в те, що вона може відповідально ставитись до навчання є одним із основних принципів нетрадиційної «відкритої освіти». «Відкрита освіта» використовує інтегрований навчальний курс, у якому відсутній поділ на уроки та не практикується фронтальне навчання окремим предметам, крім основних [24, с.103-104]. Проводяться додаткові, допоміжні заняття: екскурсії у парк, у ліс, на різні підприємства, тобто навчальна діяльність не обмежується територією класної кімнати. Діти вчаться на ігрових майданчиках, спілкуються з різними людьми, які можуть поділитися своїми знаннями, уміннями, поспостерігати за навчальним процесом.

Все це нагадує метод і основні положення системи М. Монтессорі та інших відомих педагогів, таких як О. Декролі, Е. Кей, А. Нілл, С. Френч .

Термін „інтеграція” М. Браун і Н. Прешес характеризують по-різному:
– інтеграція дітей та приміщення, тобто діти можуть вільно ходити туди, куди хочуть, але в межах дозволеного;

– інтеграція позашкільного оточення, суспільства із середовищем школи; – інтеграція інтересів дітей з предметом вивчення;

– соціальна інтеграція дітей;

– інтеграція шкіл, з тим, щоб у дітей був досвід взаємодії з іншими дітьми різних вікових груп;

– інтеграція домашнього і шкільного життя [21, с.430] .

Школи з аналогічною організацією навчально-виховного процесу були відкриті у Великобританії, США, Філадельфії, Франції [21, с.438]. Концепція „практики, що відповідає рівню розвитку дітей”, розроблена американською Національною Асоціацією Освіти дошкільників у 1987 році на основі педагогічних ідей Дж. Дьюї, М. Монтесорі, переосмислених та модифікованих педагогами, психологами та іншими спеціалістами в галузі дошкільної педагогіки. „Відповідність рівню розвитку дитини” передбачає відповідність її віку та індивідуальності, тобто педагогічна практика враховує закони фізичного, емоційного, соціального розвитку дитини впродовж перших 8 років життя [22, с.308-313].

На основі цих законів педагог створює розвиткове середовище й планує види діяльності дитини, враховуючи вік, індивідуальний темп розвитку дитини, здібності, інтереси, характер навчання, а також стиль життя дитини та стосунки в сім'ї. Дана концепція має також інтегрований характер, оскільки передбачає всебічний розвиток дитини, підбір різноманітних дисциплін, методів навчання. Педагог відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності, а саме: створює розвиткове та навчальне середовище, підбирає різноманітні дидактичні матеріали, які впродовж навчального року доповнюються, ускладнюються, спостерігає за дітьми, інтерпретує їх поведінку.

Основні напрями роботи Монтесорі-педагога:

- керівництво дітьми за допомогою встановлених чітких 160 і справедливих правил поведінки в даному навчальному закладі;
- ставлення до помилок як до можливостей навчання;
- переключення дітей на різні види діяльності, з урахуванням індивідуальних потреб, темпу розвитку, інтересів;
- розвиток умінь спілкуватися з іншими дітьми та дорослими;
- надання допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій, моделювання навиків поведінки, які можуть стати корисними в житті;
- нагадування про правила поведінки та про необхідність їх виконання.

Ідеї „свободи в роботі” й окремі Монтессорі-матеріали визначені в навчальних програмах Німеччини: „Основні напрями виховання у дошкільних класах” (м. Гамбург) та „Ситуативний підхід” (м. Мюнхен)[27, с.291]. Основна мета такого навчання – розвиток здібностей та якостей, необхідних для майбутнього формування особистості, для соціалізації. У дошкільних класах практикуються дві основні форми навчання: „керуючі одиниці” та „вільна діяльність”.

При здійсненні форми навчання „керуючі одиниці”, педагог організовує навчальну діяльність: ставить перед дітьми задачу, визначає цілі, завдання, підбирає методи для їх вирішення, разом із дітьми виконує необхідну діяльність для вирішення поставленої задачі, контролює результати. „Вільна діяльність” нагадує „вільну роботу” за технологією М. Монтессорі. Дитина самостійно вибирає матеріал, вид роботи, а педагог спостерігає за нею, оцінює результати роботи, надає допомогу. „Ситуативний підхід” передбачає навчання на базі реальних життєвих ситуацій, тісний взаємозв'язок гри та навчання, планування змісту навчального процесу на основі ситуативного аналізу.

Навчальна робота будується з урахуванням актуальних потреб дітей різного віку, на конкретних прикладах із життя [23, с.94]. У процесі розв'язання різних життєвих ситуацій, запропонованих учителем, діти вчаться вирішувати життєві проблеми, набувають досвіду соціальної

поведінки. Результати роботи за концепцією „Ситуативний підхід”, зазначає М. Сорокова, показують, що діти вміють самостійно задовольняти свої потреби, керувати собою, приймати рішення і розуміти їх наслідки, можуть своєчасно надати допомогу, прийняти або відмовитися від неї. У них формуються такі якості особистості, як упевненість у собі, самостійність, ініціативність.

1. Медико-реабілітаційний напрям передбачає:

- використання педагогіки-Монтессорі як основи організації педагогічного процесу в інтегрованій освіті в Німеччині, США, Польщі, Індії, Індонезії, Іспанії та інших країнах;

- створення Монтессорі-терапії як методу підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до відвідування інтегрованого дитячого садка чи школи в Німеччині;

- застосування методу та матеріалів Монтессорі

- класичних і адаптованих – в освіті дітей з однорідними порушеннями у розвитку в Італії, Ірландії, Німеччині, Росії, Україні [22, с.308-313]. Як свідчать результати багаточисленних досліджень, у сучасному світі відбуваються корінні зміни в поглядах і підходах до проблеми дитячої неповноцінності. Сьогодні ця проблема розглядається з точки зору розвитку, і з точки зору захисту прав людини. Якщо раніше суспільство у ставленні до цих осіб проявляло милосердя, то нині воно піклується про забезпечення їм рівних прав на освіту.

Розгляд проблеми дитячої неповноцінності через призму прав людини фактично визнає необхідність того, щоб дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядати в якості суб'єктів, а не об'єктів права. Дотримання прав цих осіб – це не тільки реалізація конкретного права конкретної особи, це забезпечення можливостей рівного та ефективного здійснення особами цієї категорії всіх прав людини без будь-якої дискримінації.

Перехід багатьох розвинених країн світу (США, Великобританії, Німеччині, Швеції, Італії та ін.) на позиції, в основі яких лежать права людини, реалізовано за принципом інтегрованого (інклюзивного) навчання на всіх рівнях та освіти впродовж усього життя. За цих умов спадщина М. Монтесорі набуває ще більшого значення, ще вагомішого внеску. У багатьох країнах, зокрема у Німеччині, Нідерландах, Польщі та інших країнах, вже довгий вивчаються можливості та ефективність використання Монтесорі-педагогіки в процесі навчання і виховання дітей з порушеннями психологічного і фізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Ці діти після роботи за даною методикою показали себе більш самостійними, стали уважнішими, відповідальнішими, позитивно налаштованими. Їх результати у кращий бік відрізнялися від успіхів інших дітей [28, с.370].

Спеціальна школа для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, в якій використовувалися метод і матеріали Монтесорі, було відкрито в Турині (Італія) у 1962 році педагогами Дж. Луссо і А. Гроссо [27, с.176]. В школі працювали спеціалісти з різних галузей: корекційні педагоги, фізіологи, фізіотерапевти, психологи та соціальні педагоги, лікарі педіатричної клініки Туринського університету. Пізніше на базі школи було організовано дитячий садок. У навчанні дітей вихователі приділяли велику увагу вправам повсякденної практичної діяльності й сенсорному вихованню за допомогою класичних та модифікованих Монтесорі-матеріалів. Однак представники офіційної спеціальної освіти не підтримали педагогічних ідей А. Гроссо, Дж. Луссо та інших викладачів, і в 1970 році діяльність школи припинилася у зв'язку з недостатнім фінансуванням із боку держави.

У місті Боркен (Німеччина) та Чмкаго (США) створені інтегровані дитячі садки і школи. В них використовують методику, за якою здорові діти навчаються поруч з дітьми з особливостями розвитку з наймолодшого віку. Педагог з Ірландії (Дублін) Н. Джордан у співпраці з доктором психіатрії Уолшем розробили та організували спеціальну дошкільну групу, де в роботі з дітьми було використано основні принципи Монтесорі: завжди в роботі

враховуються періоди розвитку дитини, дотримується свобода вибору, проявляється гуманне ставлення до вихованців, дорозичливе ставлення до батьків, завжди надається допомога, керівництво діяльністю дітей дозується. В своїй роботі науковці основну увагу приділяли грі. На базі цієї групи у 1960 році для дітей з порушеннями розвитку було створено початкову школу, за чим послідувало відкриття іншої школи у 1963 р. [24, с.103-104].

Окремі педагоги (Л. Андерлик, М. Аурін, М. Дешле, Р. Фрей, Б. Шуманн) визначали, що класичні Монтессорі-матеріали можна модифікувати, враховуючи порушення психічного чи фізичного розвитку дитини. Так, при навчанні розумово відсталих дітей роботу слід починати зі спрощеними матеріалами, а далі поступово переходити до більш складних матеріалів та видів діяльності. Враховуючи ступінь і характер порушення для кожної дитини можна індивідуально підібрати вправи, дидактичні матеріали.

Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату рекомендується використовувати більші за розміром предмети, зменшувати їх численність. Для дітей з порушеннями зору поверхня матеріалів може бути різною, щоб діти за допомогою дотику вчилися працювати з ними, таким чином можна пристосовувати методику до різних дітей. З 1970 року адаптовані Монтессорі-матеріали з усіх навчальних розділів виготовляють для сліпих дітей в Індії [27, с.30]. Т. Хелльбрюгге створив „медичну педагогіку Монтессорі”, для корекції порушень психофізичного та соціального розвитку, для підготовки дітей з відхиленнями у розвитку до життя в суспільстві. „Медична педагогіка Монтессорі” має різні види терапії: індивідуальну, терапію в малих групах, інтегроване навчання, навчання у дитячому садку й школі. В Мюнхені працює Інтегрований дитячий садок і школа за системою М. Монтессорі. В цьому Дитячому центрі, який має соціально-педагогічний профіль лікарів, психологів, соціальних педагогів, дефектологів допомагають батькам з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

У випадках значного відставання дитини в розвитку призначається індивідуальна терапія. В такому випадку дитина ще не готова відвідувати інтегрований дитячий заклад. Заняття проводяться у присутності батьків, яким після заняття надаються рекомендації щодо проведення занять вдома.

Для дітей 2-3 років з порушеннями різного плану організуються заняття у малих групах. На початковому етапі заняття проводяться у присутності батьків. Пізніше діти самостійно вчаться обслуговувати себе, розвивають свої здібності та вміння. Після закінчення таких занять діти готові до відвідування інтегрованого дитячого садка, а згодом школи. Всі ідеї такого навчання реалізуються як під час занять, так і на прогулянках, перервах, майданчиках тощо.

У школі є класи трьох категорій: а, б, с. В а- класах навчаються діти із затримкою розумового розвитку (8-10 дітей), в б-класах – діти з різними проблемами в навчанні (12-16 дітей), у с-класах – 20-24 дітей, з яких 75% – здорові діти, 25% – діти, які мають порушення у розвитку. У процесі навчання допускається можливість переходу дітей з одного класу до іншого, якщо дитина досягає позитивних результатів у навчанні [22, с.308-313]. Останнім часом подібні профільні соціально-педіатричні центри відкриваються в різних містах: Бандунзі (Індонезія), Грайфсвальді (Німеччина), Дрездені, Загребі (Хорватія), Ерфурті, Регензбурзі, Празі (Чехія), Братиславі (Словенія), Кіто (Еквадор), Кордові (Іспанія), Кракові (Польща), Спліті, Тривандрумі (Індія), Хідерабаді [22, с.308-313]. Т. Хелльбрюгге вважає, що краще місце розташування таких центрів у сільській місцевості, поруч з природою.

Із зазначеного вище стає зрозумілим, що метод Марії Монтессорі має позитивний результат в роботі зі звичайними дітьми і також з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Метод Монтессорі пропагував журнал „Дошкільне виховання”, що друкувався у Києві. В Україні метод Монтессорі досліджували О. Дорошенко, Н. Лубенець. На формування світогляду і педагогічної думки

С. Русової вплинули педагогічні ідеї італійської вченої. Дослідивши доробок Монтезорі С. Русова приходять висновку про те що дітям для кращого розвитку необхідно надавати свободу діяльності.

У 1915 році побачила світ книга Н. Лубенець „Фребель і Монтезорі”. В цій роботі представлений порівняльний аналіз педагогічної діяльності Ф. Фребеля та М. Монтезорі і відмічена їх роль в історії дошкільного виховання. Так само С.Русова у кожному розділі своєї книги „Дошкільне виховання” звертається до авторитету М. Монтезорі. Вважає її уважним спостерігачем, дослідником дитячої душі. Завжди підкреслює необхідність надання дитині можливостей для вільного розвитку своїх здібностей.

У 60-х роках А. Усова у своїй праці „Сенсорне виховання дошкільнят” привернула увагу до системи навчання і виховання М. Монтезорі, однак виключно в аспекті сенсорики. Ідеї М. Монтезорі використовували свого часу такі видатні педагоги, як Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Спок, Ш. Амонашвілі та інші.

Впровадження педагогіки М. Монтезорі в Україні починається з кінця 80-х – початку 90-х років. Цей процес можна пов'язати з демократизацією суспільного життя, яка розпочинається в епоху перебудови. Інноваційні педагогічні підходи поступово починають посідати важливе значення у навчанні та вихованні. В цей час активно перебудовується система освіти. На початку 90-х років педагоги України починають шукати нові шляхи гуманізації виховання та освіти підростаючого покоління, намагаються створювати оптимальні умови для їхнього росту на основі вільного розвитку й самореалізації особистості, знову повертаються до системи М. Монтезорі.

В Асоціації Монтезорі - педагогів Росії переконані, що за цим напрямом педагогіки в країні майбутнє. У школі Монтезорі дитина звикає жити в атмосфері постійної творчої роботи і пошуку самостійних рішень.

У 1992 у Києві відкрито Навчально-виховний комплекс Монтезорі з поглибленим вивченням англійської мови (дошкільний навчальний заклад-

школа I ступеня), яку очолила Тетяна Петрівна Михальчук, зараз школа функціонує і її відвідують діти віком від 3 до 9 років.

В рамках проекту "Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі в Україні" було створено пілотну школу-лабораторію, де втілювалась українська модель Монтесорі - школи під керівництвом Б. Жебровського.

В радянські часи методику Монтесорі несправедливо критикували і применшували значення. Дослідження останніх років довели протилежне і відкрили шлях цій методиці у вітчизняні дитячі садочки. Зараз вихователі по іншому дивляться на цю методику і активно її використовують у роботі.

1.3 Вальдорфський дитячий садок та його значення для дошкільної науки

Рудольфом Штайнером (1861-1925) – австрійський філософ та педагог, розробив теоретичні та практичні основи вальдорфської педагогіки. В м.Штутгарті (Німеччина) у 1919 році була заснована перша вальдорфська школа для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія».

Р.Штайнер розробив і втілює у цій школі філософське вчення — антропософію, за яким основним завданням педагогів було приведення дитини до пізнання світу, розвинення її прихованих здібностей й можливостей. В основі концепції закладено ідею поступального та цілісного розвитку дитини. Згідно з ідей Штайнера дитинство можна поділити на три стадії, які умовно поділяють по сім років і потребують особливого підходу від педагога:

1 стадія (0-7 років) — дитини розвивається через співпереживання, імітує навколишній світ. Для цього періоду важливі ігри, які розвивають уяву, а вихователь в цей час повинен прищепити малюкам відчуття того, що світ — хороший.

2 стадія (7-14 років) — дитина розвиває сферу почуттів через оповідь та заняття мистецтвом. В цей період вчитель доносить до учнів, що світ — прекрасний.

3 стадія (14-21 рік) — дитина пізнає світ через власні судження та критичне мислення. На цьому етапі учні мають відчутти, що світ — правдивий.

Метою вальдорфських навчальних закладів — це не накопичення знань, а виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, здатної сприймати нове, усвідомлювати вибір і брати на себе відповідальність за нього [19, с.79].

Як саме працюють дитячі заклади за принципами вальдорфської педагогіки?

У вальдорфські заклади освіти приймають дітей віком від 3,5 до 7 років, близько 20 малюків різного віку. Займається з дітьми дипломований вихователь, зі спеціальною підготовкою. Кожен день відводиться 1,5-2 ранкових години на «вільну гру». Педагог спрямовує зусилля на те, щоб спонукати дітей до активної ігрової діяльності. «Вільна гра» — ігрова діяльність дошкільника за власним бажанням, якій преділяється велика увага. «Гра за задалегідь розробленою програмою, на переконання вальдорфських педагогів, втрачає основний сенс і перестає бути грою в справжньому сенсі цього слова» [96, с.156].

Основними чинниками розвитку дошкільника вальдорфські педагоги вважають наслідування та приклад. Р. Штайнер переконаний, що дитина протягом перших семи років життя шляхом імітації може засвоїти все необхідне для орієнтування у навколишньому середовищі, якщо бачить у ньому приклади для наслідування. За цим же принципом прикладу і наслідування відбуваються заняття з малювання, ліплення з воску (пластилін не застосовується!) та іншими видами мистецтв (спів, танці, ритміка, театралізовані вистави тощо).

Дітям пропонують прості іграшки з природних матеріалів (шишки, каштани, дерев'яні поліна, жолуді тощо). Дошкільники конструюють разом з вихователем та батьками все необхідне для театральної постанови: ляльки, гноми, казкові персонажі. Зазвичай всі іграшки лише натякають на свою можливу функцію й дозволяють використовувати себе в грі для багатьох функцій. Наприклад зі шматка блакитної тканини можна зробити озеро, зоряне небо, дах у магазині або стіни оселі.

Ця діяльність не вважають самоціллю, в вплітають в повсякденне життя групи. Наприклад, ляльок майструють для лялькового спектаклю; ткацькі рамки виготовляють, щоб на них виткати килимок для лялькового будиночка. Особливу увагу приділяють створенню антуражу для урочистостей. Готують ліхтарики для осіннього свята, або випікають печиво на Різдво. Але головне, що від дітей не вимагають наслідування або участі в діяльності [19, с.73].

Р. Штайнер у цей віковий період навчав обережно ставитись до психофізичного ресурсу дитини і вважав недоцільним раніше 7 років нав'язувати інтелектуальне навантаження (математику, читання, письмо). Прихильники вальдорфської педагогіки вважають, що цей розвиток інтелекту має бути включено в загальний розвиток особистості, а саме психосоматичний, емоційний, соціальний і практичний.

Організація здорового ритму життя групи, повторюваного щодня є обов'язковою умовою стимулювання розвитку, на думку вальдорфських педагогів. У дитячому садку вихователі працюють з основними ритмами: ритмом дня (поєднання ігор і занять протягом дня), ритмом тижня (проведення різноманітних занять протягом тижня), ритмом року (проведення святкування певного року). Діти звикають до такого режиму і знають заздалегідь, що їх сьогодні чекає в групі.

Не дивлячись на те, що вальдорфська педагогіка виступає проти раннього примусового навчання, це не означає, що в таких закладах діти не займаються і нічого не вивчають. Дитина постійно вчиться й розвивається

під час взаємодії із вихователями, спілкування з однолітками, спостереження, переживання, гри, одягання, освоєння предмета домашнього вжитку, слухання казки. Все це відбувається вільно і без примусу [93, с.146].

Яким чином у вальдорфських школах діти здобувають знання?

Однією з ключових ідей такої школи є навчання для життя, а зовсім не для оцінок. Школярі тут навчаються використовуючи власні переживання й особистий досвід.

Характерними особливостями вальдорфських шкіл є:

1. Прийняття дітей до навчального закладу з 7-річного віку. При цьому освітній процес триває впродовж 11-12 років.

2. Предмети вивчають «навчальними епохами», кожна з яких може тривати від тижня до чотирьох. Загальноосвітні предмети теж вивчаються циклічно : історія, біологія, географія, математика, мова і література). Ці предмети вивчаються концентровано на подвоєних уроках, що призводить до занурення у навчальний зміст та підсилення концентрації уваги учнів [20, с.16].

Матеріал, що вимагає постійного тренування, зокрема правопис, рахування і вирішення математичних прикладів, вивчення іноземних мов, предметів художньо-прикладної сфери і мистецтва, фізкультури викладаються щотижня, на уроках протягом всього року.

3. Майже всіх предметів (з 1 по 8 клас) викладаються одним підготовленим вчителем. За цей час він стає для свого класу авторитетним наставником, є зразком для наслідування в усіх справах.

4. Розклад дня у вальдорфській школі ритмічний і складається з трьох частин:

- перша частина — «головний урок» (2 год). Його проводить основний вчитель, урок присвячується головній на даний період темі;
- друга частина — вивчення предметів, що активізують дихання й будуються як процес вправ: іноземна мова (яку діти вивчають з першого

класу), музика і евритмія (особлива вальдорфська дисципліна, чимось схожа на танець з постійним повторенням матеріалу);

- третя частина – підсумкова й обов'язкова для шкільного життя. Це виховання ремеслом, де учні молодших класів вчать в'язати, шити, виготовляти одяг тощо.

5. Особливу увагу приділяють вивченню мистецьких предметів (музика, вокал, живопис).

6. Незвичайна особливість – відсутність підручників, традиційних для звичайних шкіл. Натомість робочий зошит стає їх робочою книгою. Виходить так, що вони самі створюють собі підручники, в якому відображають свій досвід і те, чого навчилися. Варто зазначити, що навчальна програма є затвердженою Міністерством освіти, після 9 чи 11 класу учні отримують визнаний державою атестат.

7. В навчальному процесі відсутні елементи змагання. У середній школі не ставлять оцінок, відсутні контрольні роботи. Але результативність навчання прослідкувати можна наприкінці кожного навчального року, коли класний керівник складає детальний звіт-характеристику на кожного учня.

8. Школярам до 10 років не рекомендується користуватися комп'ютерами та різними гаджетами. Перш ніж познайомитися з віртуальним світом, на думку учителів діти повинні освоїтися в природному світі й розвинути свої соціальні та творчі здібності.

9. Батьків активно залучають до організації навчального процесу (дуже часто вони є співзасновниками школи). Різні нагальні питання вирішуються і обговорюються деталі проведення спільних свят на спільних учительсько-батьківських об'єднаннях. Крім того, один раз на тиждень вони приходять до школи, щоб разом з дітьми на заняття евритмією, майструванням чи живописом.

Зрозуміло, що особливими є вимоги до педагога. Р. Штайнер вважав: «Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя». Особливостями вальдорфських навчальних закладів зумовлюються й високі

вимоги до професійних вмінь та особистісних якостей педагога. Педагог такого фаху повинен щодня звертатись до теорії, працювати над збагаченням свого рівня, займатись саморозвитком [93, с.96].

Взагалі, вальдорфським педагогом можна стати лише після отримання відповідної освіти. В Україні таку освіту можна отримати, відвідуванням протягом 3 років занять Всеукраїнського вальдорфського педагогічного семінару, за умови наявності фахової освіти.

Вальдорфський педагог — це людина освічена, всебічно обдарована, з великою кількістю інтересів. До того ж, він має бути добре підготовленим естетично (вміти малювати, грати на музичних інструментах, ритмічно рухатись).

Велике значення для вальдорфських шкіл має рельєф і місце розташування. Перша Вальдорфська школа (сьогодні вона існує під назвою Stuttgart-Uhlandshohe) була створена у 1919 році. Її було розміщено, на єдиній підходящій території із земельною ділянкою для подальшого розширення. Це був ресторан поблизу парку Уландсхое. Проаналізувавши місця розташування Вальдорфських шкіл у Німеччині у 1970–90-ті роки, можна зробити висновок, що будівлі нових шкіл частіше розташовувались біля природнього оточення на межі міста (школи Waldorfschule-Uberlingen або Freie Waldorfschule Heidenheim). Але це не стовідсотково, адже чимало шкіл, особливо у великих містах, розвиваються всередині міського ландшафту (Вальдорфські школи Берліна, Лондона тощо) і причини, що призвели до цього можуть бути різними [98, с.31-33].

Усі Вальдорфські школи в Україні, скажімо, розміщуються у районах житлової забудови 1960–70-х років, в оточенні типових будівель. Але зрозуміло, що саме ці роки були характерними для будівництва. Можна стверджувати про існування ідеалізованого образу Вальдорфської школи, яка повинна розташовуватись на межі природи і міського життя. Цілком зрозуміло, що школи виникають там, де існує потреба такої школи і є

можливість її організувати. На цей процес впливають економічні, політичні та соціальні фактори.

Особливість Вальдорфської школи має кілька особливостей: передбачення активної співпраці професійних проектувальників зі шкільною спільнотою (педагогічною колегією та батьківською радою), вимагання від проектувальника додаткової компетенції в галузі «живої органічної архітектури», специфіки проектування. Організацію шкільної ділянки та архітектурне рішення школи можна розглядати на кількох рівнях. На етапі проектування, будівництва чи реконструкції будівлі школи рішення в цій галузі підпорядковуються державному регулюванню архітектурно-будівельної діяльності та є предметом професійної діяльності архітекторів та дизайнерів [97, с.79].

Але завжди в процесі підготовки до експлуатації будь-якої «ідеально запроєктованої» будівлі зникає потреба певних удосконалень, покращень, пристосування до змін життєвої ситуації. Часто це стосується питань благоустрою ділянки, косметичного ремонту інтер'єрів та фасадів будівель. Шкільна спільнота вирішує ці питання без залучення сторонніх фахівців з усією мірою відповідальності [19, с.129] .

Вальдорфські школи відрізняються контекстуальністю, унікальністю проектного рішення; індивідуальною образністю, прагненням надати будівлі «особистісної виразності», трактуванням будівлі як «єдиного живого організму»; образно-функціонального підходу, активним виявленням в архітектурних формах особливостей перебігу функціональних процесів; тектонічною образністю, акцентуванням принципів роботи конструкції будівлі; перевагою органічного формотворення над геометричним; тенденцією до використання природних матеріалів; активним колірним рішенням на основі кольористики Гьоте, перевагою прозорих фарб та кольорів (лесування, вітраж тощо) над корпусним фарбуванням; використанням формотворчого принципу «метаморфози ключового мотиву» як засобу

досягнення формальної та змістовної єдності об'ємно-просторової композиції.

Через причини наведені вище, ці школи мають кардинально різний вигляд. Деякі мають вигляд високохудожніх будівель створених фахівцями у співробітництві з педагогічною спільнотою. Деякі ж справляють враження «вальдорфської стилізації», і тільки мають ознаки відомих зразків антропософськи-орієнтованої архітектури. Причини для цього досить об'єктивні: фахівців, які володіють достатньою мірою зазначеними методами проектування вальдорфської педагогіки не так багато; а педагоги або члени спільноти, які розуміються на принципових підходах, можуть бути не дуже компетентними стосовно архітектурних рішень.

Але зрозуміло, що головні елементи інтер'єру, меблювання та обладнання розробляють фахівці. Важливе символічне значення має вхід до класної кімнати - позначається межа між простором рекреації й навчання, напрямок руху. Меблі так само мають функціонально-символічне значення: підкреслюють напрямки рухів дитини, функціонально розподіляють приміщення.

Вигляд інтер'єру кожної окремої кімнати вирішується спільнотою, потребами класу, педагогічної свободи вчителя [88, с.103-106]. Таким чином, навіть приміщення, призначене для певної вікової групи учнів, з року в рік потребує змін в інтер'єрі, меблюванні, обладнанні, оскільки змінюються діти, які навчаються, та вчитель, що працює в цьому приміщенні. Такі щорічні зміни не може вирішувати фахівець, це роблять власними силами.

У вальдорфському меблюванні використовують здебільшого натуральні матеріали, зокрема меблі з дерева, виконані за традиційними столярними технологіями. Що підсвідомо викликає повагу до виробника цих меблів. Але це стосується насамперед меблів для дитячого садка та молодшої школи. У середній, а особливо у старшій школі, активно використовуються також сучасні меблеві конструкції, наприклад, металеві каркаси. Це пояснюється тим, що старші класи досліджують та вивчають сучасні науки та

технології. Це потребує сучасного меблювання, використання високотехнологічного виробництва в інтер'єрі навчальних приміщень [19, с. 74].

Колірне рішення інтер'єрів – окремий аспект організації просторового середовища Вальдорфської школи. Рудольф Штайнер визначив кілька базових принципів вирішення цього питання: використання кольору стін приміщень відповідно до вікових особливостей дітей на використанні прозорого пошарового фарбування поверхні стін [19, с.89]. Кольори поступово змінюються від теплих відтінків (для молодших класів) до холодних (для старших). Рудольф Штайнер розробив кілька колірних розкладок для фарбування класів перших Вальдорфських шкіл. Зокрема для шкіл у Німеччині молодшим класам відповідає червонно-жовтогаряча гама, а для англійських шкіл кольорова гама починається одразу з жовтого – проте загальний принцип витримується. Виходячи з цього, в сучасних Вальдорфських школах педагоги, зазвичай, самостійно визначають відтінки кольорів для стін класів, спираючись на запропонований Штайнером принцип «руху за колірним колом». Штайнер пропонував прозоре пошарове фарбування поверхні стін. Він вважав, що стіни в сучасній архітектурі потребують певної «дематеріалізації», і повинні залишати людині більше свободи у сприйнятті та інтерпретації простору [90, с.35]. Відрізняє вальдорфський інтер'єр оздоблення стін з використанням техніки лесування. Ця техніка є більш трудомісткою та вимагає особистісного, певним чином, творчого підходу.

Фарбування стін класів виконується як соціальний проект, до якого залучають батьків та старших учнів. Слід відзначити, що лесування дозволяє заповнювати поверхні кольором, виконувати орнаментальні та образно-сюжетні композиції.

Суто орнаментальні композиції використовуються рідко. Частіше можна зустріти образно-сюжетні композиції, які використовуються не як окремі панно, а в контексті загального колірного рішення простору. На них

поєднуються підходи імпресіонізму та експресіонізму: фігури та предмети залишаються не повністю сформованими, рухливими, «туманними», до того ж активна колірна гама викликає сильне емоційне враження. Взагалі в інтер'єрах Вальдорфських шкіл не використовуються знаково-символічні зображення (літери, цифри, піктограми тощо).

Таким чином, в інтер'єрах та обладнанні Вальдорфської школи можна виявити два основні принципи: функціональне вирішення основних елементів конструкцій, архітектурних деталей тощо; та тенденція до створення загальної емоційно-виразної атмосфери простору через активне використання кольору та, зокрема, техніки лесування. Помітною і важливою ознакою Вальдорфської школи є символічне декорування приміщень, що відбувається, головним чином, силами вчителів і має повсякденне, епохальне та святкове значення в житті колективу.

Повсякденне декорування адаптує інтер'єр до конкретних потреб класу. Особливого значення має текстильне декорування в оформленні інтер'єру. Зокрема особливості драпірування віконних завіс використовуються у різних композиціях повсякденного, епохального та святкового декорування. Використовуються різні текстури і кольори.

Твори живопису (оригінали і репродукції) є важливим елементом декорування. В творах мистецтва, як і в настінних розписах, не використовуються карикатурне та іронічне мистецтво, ілюстрації до мультфільмів та комікси тощо. Характерно, що в декоруванні частіше використовуються репродукції творів майстрів академічного мистецтва, предмети народної творчості, а у старших класах і сучасного живопису. Але в будь-якому разі йдеться про глибоке мистецтво високого рівня майстерності.

Характерною особливістю предметно-просторового середовища Вальдорфської школи та дитячого садочка є епохальне декорування інтер'єру. В усіх приміщеннях присутні «столи сезонів» – декоративні предметні композиції, що символізують пори року та мотивів навчальної епохи [19,

с.95]. Для оформлення столів сезону використовується текстильне драпірування, природний матеріал (каміння, кольорові кристали, гілки, корчі, квіти та плоди тощо), рукотворні предмети, що відповідають тематиці епохи (посуд, інструменти, тематичні іграшки тощо), малоформатні мистецькі твори (наприклад, художні листівки).

Невід'ємною частиною життя Вальдорфської школи та садочка є святкове декорування. Відбувається воно з нагоди загальношкільних свят, концертів, ярмарок. Таке декорування виконується майже так само, але долучаються зусилля усієї громади – вчителів, батьків, учнів. Таким чином, особливістю у декоруванні Вальдорфської школи є кольорове акцентування засобами текстильного драпірування; використання глибоких та високохудожніх творів мистецтва, уникання іронічних, карикатурних, «мультяшних» зображень в інтер'єрі, використання природних матеріалів та рукотворних предметів [90, с.19].

Під час вивчення певних епох використовується додаткове декорування приміщення, що створює загальну образну атмосферу відповідної тематики. Класна кімната може наповнюватись старовинним ремісничим знаряддям та творами народних майстрів; змінюватись відповідно до культурної епохи, що вивчається; наповнюватись атмосферою Давньої Індії, Єгипту тощо.

Вальдорфська педагогіка на сьогодні є загальновизнаною та динамічно розвивається в усьому світі. Станом на 01.04.2018 існує 1149 Вальдорфських шкіл та 1817 дошкільних закладів у 67 країнах світу.

В Україні ідеї цієї альтернативної педагогіки починають впроваджуватися з кінця 80-х років ХХ ст. Перша в Україні вальдорфська школа «Сходинки» була заснована в Одесі у 1993 році. На даний момент в Україні нараховується близько 20 вальдорфських навчальних закладів нараховується (з них — 4 школи: в Одесі, Дніпропетровську, Києві («Михайл» і «Софія») та Кривому Розі і трохи більше дитячих садків. У 1993 році в Одесі було створено «Асоціацію вальдорфських ініціатив в Україні», а

в 2005 році керівництво асоціацією передається до Києва. Це потужний науковий центр, в якому об'єднуються навчально-виховні заклади України, які працюють за вальдорфською системою освіти. Нині в Україні вже є можливість отримати освіту вальдорфського вчителя, зокрема на Київському вальдорфському педагогічному семінарі та в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Протягом останніх років поступово починають з'являтися окремі вальдорфські класи та групи у традиційних навчальних закладах. Статус офіційної вальдорфська наука набула після наказу Міністерства освіти України 15 вересня 2014 року.

Висновки до першого розділу

В першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено історичний аналіз становлення і розвитку закордонної та національної дошкільної науки, розвиток та еволюцію закладів дошкільної освіти. Вивчено основні теоретичні засади методу Марії Монтесорі, вальдорфського дитячого садка.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що Монтесорі зі скептицизмом ставилася до традиційної системи освіти та ігнорувала природні потреби та особливості дитини. Вона стала автором власної системи сенсорного розвитку в дошкільних установах і в початковій школі. Спочатку педагогіка Монтесорі була орієнтована на дітей з певними проблемами в розвитку, а надалі випробувалась дослідницею з дітьми, які не мали обмежень, а пізніше і для тих, чії показники розвитку значно випереджали розвиток однолітків. Виявилось, що прекрасні результати виховання виявлялися незалежно від того, по відношенню до яких дітей воно застосовувалося.

Р.Штайнер втілює розроблене ним філософське вчення у розробці ідеї вальдорфського дитячого садка. Згідно з його ідеями, основне завдання педагогів — приводити дитину до пізнання світу, розвивати її приховані здібності й можливості. Крім того, в основу концепції він заклав ідею поступального та цілісного розвитку дитини.

РОЗДІЛ 2

РЕТРОСПЕКТИВНА ДОШКІЛЬНА НАУКА УКРАЇНИ

ЯК ДЖЕРЕЛО ЗБАГАЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ВНЕСКУ

НАУКОВЦІВ ТА ПРАКТИКІВ

1.1 Пристосування методу Монтепссорі в житті українських садочків

Метод Монтепссорі активно використовують вихователі в практиці, навіть в тих садочках, де офіційно працюють за іншими освітніми програмами. Вихователями було розроблено ряд ігор та дидактичних вправ, занять з використанням даної методики. Далі можна розглянути практичний алгоритм використання методу на практиці.

Практичні заняття мають на меті стимулювати дитину до самонавчання, саморозвитку, самовиховання, допомогти організувати діяльність дитини, стимулювати піти власним індивідуальним шляхом, реалізувати свою природу, засвоїти основні знання з геометрії, готувати руку до малювання та письма. Такі заняття стимулюють дитину до засвоєння певного кола знань і умінь, розвивають розумові здібності у дітей, дрібну моторику.

Вихователь Ольга Пахомова використовує на практиці такі завдання, розроблені з використанням методу Монтепссорі.

1 завдання.

У кожної дитини є картонна заготовка з вирізаними різними геометричними фігурами і просто предметами. На аркуші паперу треба

обвести різними кольоровими олівцями фігури, і акуратно заштрихувати.
(Рис. 2.1.1)

2 завдання. «На що це схоже?»

Обвести на аркуші паперу контурне зображення якого-небудь предмета, домалювати на що може цей предмет бути схожим (трикутник: домалювати квадрат і вийде будинок; коло: домалювати «хвостик» і вийде яблуко, домалювати промінці і вийде сонечко і т.ін.) (Рис. 2.1.2, Рис.2.1.3)

3 завдання.

Заповнити місця вкладками з геометричних фігур за кольором (трикутники закрити червоним, чотирикутники - жовтим, коло - зеленим).
Всі фігури закрити геометричними фігурками певного кольору. За бажанням дитини (Рис.2.1.4).

4 завдання.

Дитині треба на рамці порахувати трикутники, визначити скільки необхідно таких фігурок, щоб всі закрити. Те саме зробити з чотирикутниками, та з кружечками. Можна порахувати всі фігурки (Рис.2.1.5, Рис.2.1.6)

5 завдання.

За допомогою кольорових фігурок, викласти візерунок чи аранжмант. Можна зробити за зразком, можна свій власний (Рис.2.1.7).

Вихователі дошкільного навчального закладу № 27 «Золотий півник» міста Прилуки вважають вправи особливо важливими для маленьких дітей (2,5-3,5 року). Вони підготували та використовують матеріали, на прикладі яких дитина вчиться виконувати прості дії, стежити за своїми речами. Рамки із застібками (гудзиками, кнопками, блискавками, пряжками, шпильками, шнурівками, бантиками і гачками) допомагають дитині вчиться самостійно одягатися, пересипати і переливати, мити посуд, прибирати зі столу і сервірувати.

ІГРИ-ШНУРІВКИ

Для підготовки до заняття необхідно приготувати: картон, діркопробивач, різнокольорові шнурки.

Необхідно зробити діркопробивачем кілька отворів у картоні. Показати малюку, як вправлятися зі шнурком. Спочатку малюк тренується на одній або на двох дірочках. Далі завдання можна ускладнювати, створюючи за допомогою дірочок контур малюнка різного за складністю.

Ігри - шнурування Марії Монтессорі:

Варто зазначити, що ігри-шнурування Монтессорі поступово готують руку до письма і розвивають координацію рухів, терпіння, дрібну моторику. Ці завдання сприяють формуванню навичок шнурування, зав'язування шнурка на бант, сприяють розвитку мови, розвивають творчі здібності. розвивають орієнтування у просторі (вчаться розуміти вказівки «вгорі», «внизу», «ліворуч», «праворуч»)

Марія Монтессорі майже сто років тому давала своїм дітям шматочки шкіри з дірками і шнурки - і руки розвиває, і сосредотачивається учить, і в житті згодиться. Пізнають світ "руками" не лише крихітні малюки - іграшки, які вимагають роботи кисті, пальців корисні і дітям старше. Сучасним вихователям не доведеться сидіти з ножицями і ганчірочками. Можна просто купити "гру-шнурування" - набір з різноколірних шнурків і черевика, гудзика, "шматка сиру" або якої-небудь ще дерев'яного виробу з дірками. Іноді до них додається ще і дерев'яна голка. Уявляєте, як приємно дівчинці дістати заборонені голку з ниткою і стати "зовсім як мама". Слід пам'ятати, що розвиток малої координації рухів і вправності призводить до розвитку структур головного мозку, які керують рухами рук, при чому тому ні в якому разі дитину не можна примушувати. (Рис.2.1.9,Рис.2.1.10)

РІЗНОКОЛЬОРОВІ ПРИЦІПКИ

Мета: розвивати дрібну моторику рук; навчати розрізняти кольори; розвивати увагу.

Матеріал: 12 дерев'яних прищіпок (можна скласти у кошик). Пофарбувати прищіпки у різні кольори (червоний, жовтий, синій, зелений), по три на кожний колір. Кошик можна замінити будь-яким всістким предметом. Головне, щоб прищіпки було легко чіпляти.

Хід гри

Ведучий і дити наберуть по одному кошику з кольоровими прищіпками. Ведучий бере один кошик, розташовує його на столі і просить дитину подати прищіпку, називаючи колір. Якщо малюк відчуває складнощі, спочатку показати колір, а потім ускладнювати завдання.

Потім ведучий показує, яким чином можна причепити прищіпку до краю кошика або тарілочки. Коли дитина засвоїть цю дію, легко чіплятиме прищіпки (наприклад, усі прищіпки одного кольору) і називатиме їхні кольори, можна дати завдання складніше – попросити причепити прищіпки в певній послідовності за кольорами або причепити їх у тій самій послідовності, як на кошику у ведучого або по пам'яті.

Варто звернути увагу на те, що ведучий має чіпляти прищіпки трьома пальцями так, щоб дитина повинна бачити правильні рухи.

Багаторазове повторення рухів, стискання і розтискання прищіпок допомагає тренувати кінчики пальців рук і тонізує м'язи і мускулатуру, яка «відповідає» за активізацію центрів мовлення головного мозку.

Спостерігаючи, якою рукою переважно працює дитина, можна визначити ведучу руку. Однак бажано, щоб дитина працювала обома руками.

(Рис.2.1.8)

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ З КОЛЬОРОВИМИ КРИШКАМИ.

Дидактичні завдання.

Закріпити уявлення дітей про чотири основні кольори. Учити дітей виділяти кольори. Розвивати дрібну моторику пальців.

Можна ознайомитися з картками, які використовуються в роботі.

На картках (машина, метелик, ялинка, квітка, гусениця і так далі) діти виставляють кришки на спеціально намальовані кружечки.

Виконуючи завдання, діти грають і в теж час, вчаться розрізняти кольори, вчилися називати їх, вчилися групувати предмети за кольором за певною ознакою (квітну), розвивати дрібну моторику рук, посидючість і увагу.

Методичні рекомендації.

- Грають 1 дитина або підгрупа з 4 дітей.
- Діти грають з педагогом, який виконує роль ведучого.
- Ведучий пояснює правила і розповідає про кожне завдання.
- Починаємо гру з простих завдань.
- При проведенні ігор вихователю рекомендується користуватися короткою мовною інструкцією, аби не завантажувати дітей зайвими словами.
- Дорослому не слід вимагати від дітей третього року життя самостійного вживання назви кольору, поважно, аби дитя активно виконувало завдання, враховуючи ці властивості, оскільки саме процесі практичної роботи відбувається накопиченні про властивості предметів.

Вихователі радять заохочувати не лише вдале рішення, але і спроби дітей здолати труднощі. (Рис.2.1.11)

ШУМОВІ КОРОБКИ

Матеріал. Він складається з двох ящиків по 6 коробочок в кожному. Шумова шкала коробочок захватчує шуми від тихого до гучного.

Вони заповнені різними матеріалами і при струсі видають різні шуми. Пряма мета: сприйняття і диференціація шумових відмінностей.

Непряма мета: тренування моторики, розвиток слухової пам'яті, підготовка до сприйняття музикання. Під час цієї підготовки потрібно звернути увагу на різні шуми на навколишньому світі.

Вік: близько трьох років.

Як працювати з матеріалом. Коробочки певного виду з ящика і поставити на стіл. Вихователь бере коробочку, трясє її вгору і вниз і уважно прислухається до шуму. Так дитяти виучують техніці струсу. При повторенні

він закриває очі. Інтерес дитяти буде притягнений до дії. Потім вихователь бере коробочки з іншого ящика. Коробочки з червоними кришками ставлять на один бік столу, серію з блакитними кришками – на інший бік. Так досягається вища концентрація. Він бере в руки по одній коробочці з кожної серії. Через почерговий струс порівнює їх між собою.

Виконання завдання. Трясти коробочки для пошуку потрібного звуку. Якщо звучання не збігаються, ставити назад одну коробочку дещо в стороні від інших. Вправа повторюється з іншими коробочками тієї ж серії. Це продовжується доти, доки не буде знайдена коробочка з таким же шумом. (Рис.2.1.13)

РАМКИ ІЗ ЗАСТІБКАМИ

Дерев'яні рамки з застібками різного виду: великі і маленькі гудзики, кнопки, різні банти, шнурки різної довжини, які втягуються в дірку, шнурки, який намотуються на гачки і петлі, застібки з ремінцями, застібки "липучки".

Матеріал. Прикладом може стати робота із застібкою "бант". Квадратна дерев'яна рамка, обтягнута тканиною, яка складається з двох частин, з внутрішньої сторони пришиті по 5 стрічок. Стрічки однієї половинки відрізняються за кольором від стрічок іншої.

Мета: розв'язувати і зав'язувати бантики, розвивати моторику, вчити координувати рухи.

Вік: близько трьох років.

Як працювати з матеріалом. Вихователь показує від низу до верху, як розв'язувати один бант за іншим. Брати за кінці зав'язок і тягнути їх в різні сторони. Зав'язування банта - дуже складне вміння. Через аналізування своїх рухів і повторення дитина ясніше розуміє, що робити. Послідовно повторювати всі рухи за вихователем, тренувати свої вміння. Дитина може самостійно повторити вправу повністю або лише частково. (Рис.2.1.12)

КОРОБОЧКИ ІЗ ЗАПАХАМИ (ДЛЯ РОЗРІЗНЕННЯ ЗАПАХІВ)

Матеріал: 2 коробочки, в кожній по 6 коробочок. В середині яких гостро пахнучими речовини. Наприклад, кава, какао, спеції гвоздики, кориці, анісу. Вміст обох ящиків відповідає один одному.

Мета: диференціювати запахи.

Вік: близько трьох років.

Як працювати з матеріалом. Вихователь виймає всі коробочки з ящика, відкриває кришки і кладе їх поруч. Бере коробочку і показує, як її нюхати, вдихаючи через ніс. Дитина повторює дії за вихователем. Потім нюхає всі останні коробочки. Вихователь дістає коробочки з іншого ящика. Він тримає в руках по одній коробочці кожної серії, нюхає і порівнює запахи, підштовхує дитину нюхати і порівнювати всі коробочки. Якщо запахи в коробочках різні - відставляти коробочку убік і шукає до тих пір, поки не знайде коробочку з потрібним запахом. Коробочки з однаковим запахом ставляться поруч. Так по черзі поєднуються всі коробочки.

Ускладнення вправи:

- можна спробувати виконати подібну вправу із закритими очима. За відсутності зорового сприйняття можливості сприйняття інших органів чуття посилюються;
- коробочки з одного ящика ставлять на інший стіл. Дитина знаходить одну коробочку і приносить відповідну коробочку з іншого столу.

Усне обговорення присвячене вивченню найменуванням вмісту коробочок, наприклад: кава, какао, аніс. При цьому корисно показати зображення рослин, насіння, квіти або листя яких міститься в коробочках.

Можна виростити якусь рослину, висушити її, заварити чай і скуштувати (Рис.2.1.14).

СМАКОВІ БАНКИ (ДЛЯ РОЗРІЗНЕННЯ СМАКОВИХ ЯКОСТЕЙ)

Матеріал: 8 баночок, 8 піпеток, маленька ложка. Готують 4 розчини: солодкий (розчин цукру), солоний (розчин солі), кислий (розчин оцту або лимона), гіркий розчин.

Мета: диференціація сприйняття за допомогою смакових відчуттів, розрізнення смакових якостей.

Вік: близько чотирьох років.

Як працювати з матеріалом. У присутності дитяти вихователь готує 4 розчини: солодкий, солоний, кислий і гіркий. Кожні 2 банки він заповнює однаковим розчином. Бере одну банку з розчином і чітко показує, як за допомогою піпетки потрібно узяти з банки декілька крапель і накапати їх на ложку. Поважно чітко показати, як поводитися з піпеткою, оскільки це дія непривична. Дитя пробує. Так само вчитель поступає з іншими банками. Дитя знає, що рідини бувають різного смаку. Потім вчитель вводить останні банки. Банки, вміст яких однаково за смаком, ставляться поруч один з одним.

Контроль над помилками відбувається за допомогою повторного порівняння.

Усний урок. Назвати смак рідин: солодкий - кислий - гіркий. Назва зв'язується з вкусом рідини.

Вживання:

- визначити знайомі смакові якості харчових продуктів;
- встановити різний смак сортів хліба, сортів фруктів сортів горіхів.

Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад комбінованого типу) "Пролісок" з міста Києва в роботі використовують розвиваючі ігри за методикою Монтесорі.

ВИЛОВИЛИ З ВОДИ

вихователь наливає в миску воду і кидає туди кілька дрібних предметів: шматочки пробки, гілочок і т.п. Пропонує малюкові за допомогою маленького сита з ручкою виловити всі ці предмети і скласти їх у посуд, що стоїть праворуч від миски. Сито малюк повинен тримати правою рукою, згодом поміняти ручку. Коли вправа буде опанована, можна ускладнити завдання, давши малюкові сито в кожному ручку. Саме одночасне виконання вправи обома руками найбільш позитивно впливатиме на розвиток здібностей і моторики дитини дитини.

БУЛА КАЛЮЖА - І НЕМАЄ ЇЇ

Ця вправа має велике виховне значення: дитина, яка пролила щось, зможе прибрати за собою. Це покаже малюкові, що безвихідних ситуацій не буває – що б не сталося, все можна виправити.

Спочатку треба навчити малюка переносити губкою воду з однієї тарілки в іншу. Поставте на тацю дві тарілки: ліворуч з невеликою кількістю води, праворуч - порожню. Необхідно показати, як користуватися губкою, набираючи нею воду в одній тарілці і віджимаючи над іншою. Зверніть увагу на те, що вода не повинна капати з губки на тацю. Потім треба пролити трохи води на і показати, як витерти калюжу, зібравши її губкою. (Рис.2.1.15)

ВЕСЕЛІ ПРИЩІПКИ

Прищіпки - це чудове тренування для маленьких пальчиків. Покажіть дитині, як їх можна чіпляти до будь-якого плоского предмету, наприклад, до картону, широкої лінійки, тарілки, до одягу. З часом можна ускладнювати завдання: попросити малюка закріпити прищіпки на натягнутій мотузці. Для новизни занять можна зробити спеціальні картонні заготовки, наприклад, можна вирізати тінь ялинки і сонечка тощо. Дитині буде набагато цікавіше чіпляти ялинку голки, або на сонечко - промінчики. (Рис.2.1.16)

КОРОБОЧКА З ТКАНИНАМИ

Матеріали: невелика коробочка, яка містить шматочки тканини різної текстури (наприклад, шовк, бавовна, шерсть тощо). Необхідно показати малюкові пари шматочків тканини, що найбільш відрізняються за текстурою; потім змішати їх усі. Попросити дитину знайти пари, перевіряючи їх руками; коли малюк зрозуміє, що робити можна додати шматочки іншої тканини. Можна спробувати зробити те ж саме із зав'язаними очима.

ПАПЕРОВІ КУЛЬКИ І РАВЛИКИ

Ігри з папером - дуже корисне проведення часу, до того ж це заняття не вимагає особливих матеріальних витрат. Можна навчити дитину м'яти папір, потім з нього катати паперові кульки. Ще можна запропонувати відщипувати від паперу шматочки різного розміру. Користь від цієї вправи для розвитку

моторики чимала. Ще можна показати малюкові, як скачувати рулончики з паперових смужок. Виходять рулетики або равлики - кому як подобається!

КОЛЬОРОВІ ДОРІЖКИ

Бісер або бусини обережно трьома пальцями ("щіпкою") викладають на столі. Розмір доріжки бажано визначити заздалегідь, щоб малюк вчився рівномірно розподіляти матеріал. Також цю вправу можна ускладнити, для цього можна використовувати бусини різного розміру, складати за кольором, викладати візерунки. Запропонуйте дитині посипати "піском" (манкою, пшоном, будь-якою крупою) доріжку на столі шириною 3 - 5см. Можна обмежити її чим-небудь, наприклад, смужками паперу. Пісок треба сипати трьома пальцями («пінцетний захват» важливий у розвитку логічного мислення), не виходячи за краї доріжки.

БІЛЬШЕ І МЕНШЕ

Матеріали: пляшки, тюбики, банки з-під крупи з кришками різних розмірів. Відкрити кришки та пробки з декількох пляшечок різних розмірів. Можна наповнити деякі з них водою. Показати дитині, як підібрати кришки і закрутити назад. Запропонувати малюкові виконувати на час, за розміром, за кольором.

2.2 Вальдорфський простір та його пристосування до умов українського суспільства

Пристосування ідей вальдорфського дитячого саду до сучасних умов українського суспільства вивчалось на приклад таких закладів дошкільної освіти : вальдорфський сад «Зернятко» та «Софія» м.Київа.

Основні принципи і зміст роботи вальдорфського закладу:

- виховання через наслідування і приклад;
- культивування різних форм ігрової діяльності, філософія «вальдорфської» іграшки;

- ритм і повторення;
- культура свят року;
- художньо-естетичне оформлення приміщення;
- заняття різними видами мистецтв;
- спільна діяльність дітей і дорослих;

Основна частина людської діяльності – спільна праця. В спостереженні та участі в зрозумілих видах діяльності, у спостереженні за зміною частин року вальдорфськи педагоги вбачають посилення до зародження логічного мислення. Вихователь просто починає мовчки працювати, сподіваючись на природну допитливість дітей, яка, до речі, перемагає. (Рис. 2.2.1)

До обов'язкових умов гри відноситься створення ігрового простору та виділення часу для гри. Ігровий простір – ретельно спланована частина групи забезпечена ігровим матеріалом. Для щоденної гри передбачено 1,5 – 2 години часу вільного від будь-яких занять. (Рис. 2.2.2)

Дітям в таких садочках пропонують багатий ігровий матеріал, що дозволяє їм повноцінно розкрити в грі діяльність своєї фантазії. В підході до ігрового матеріалу вальдорфська педагогіка пропонує свою філософію іграшки. Дітям пропонуються прості іграшки з природних матеріалів. Вони виконують функцію ознаки предмета. Це дає можливість доповнити під час гри до повного образу, використовуючи власну фантазію. (Рис. 2.2.3)

Замість іграшок у звичайному сенсі у грі приймають участь звичайні меблі: діти можуть побудувати високу башту зі стільців і накрити їх хустками. Міські діти часто будують багатоповерхівки. Можуть також вийти печери, лабіринти, космічні кораблі.

Іграшки розташовуються на дерев'яних полицях. Самі іграшки можуть бути звичайним полінами, грубими зрізами деревини. Пластикові ж кубики не використовуються. Також на полицях стоять кошики з різним матеріалом, який можна використовувати для гри. (Рис.2.2.4).

При цьому вихователь не втручається в саму гру, а створює атмосферу сприятливу для занурення і не дозволяє іншим заважати. Вальдорфські педагоги надають особливого значення тому, що, граючись, діти змінюють призначення і застосування предметів.

Вальдорфськими педагогами в роботі використовується так званий «райген», чимось схожий на хоровод. Це щоденна ритмічна гра-дія, іноді з музичним супроводом, де діти разом з вихователем розігрують або проговорюють який-небудь ігровий сюжет у вигляді вірша, пісні, ритмічної прози. При цьому це супроводжується діями-жестами і позуванням за сюжетом. За допомогою щоденних ритмічних повторів діти спроможні вивчити і запам'ятати великі віршовані твори, які супроводжуються діями.

Всім відомі народні пальчикові ігри (Сорока-білобока, Ладушки та інші) у садовому віці стають складнішими і потребують тренувань. Вальдорфські педагоги дивляться на пальчикову гру, як на мистецтво, а не тільки як допоміжний засіб для розвитку мовлення.

Життя садочку так само підпорядковується ритму: дня, тижня, пори року, свята.

Перша фаза ритму дня – «Видих»: Вільна гра. Початок дня не дуже жорстко зафіксований. Це пов'язано з тим, що група утворюється не за територіальною ознакою, тому розбіжність у часі може бути значною. В Україні ця тенденція теж спостерігається – до вальдорфських садочків приходять діти батьків, яких цікавить виховання і розвиток дітей. Вони, читають літературу, питають знайомих, знаходять такий садок, іноді це вимагає подолання великої відстані, в усіх значеннях. Це основна причина, з якої не варто строго фіксувати початок роботи, тому вихователь вітається з кожною дитиною окремо, індивідуально.

Друга фаза дня – «Вдих» - Ранкове коло. Після вільної гри, близько десятої години, наступає час занять під керівництвом вихователя. Це так зване «ранкове коло». На деякий час наступає спокій, концентрація на спільному співі або ритмічній грі. Як правило, пісня або гра, вірш

супроводжуються діями дітей, які втілюють зміст твору - це і є райген. Вихователь робить, діти вільно повторюють. (Рис 2.2.5)

Наступна фаза – «Трапезування». Дуже важливий момент: діти бачать як готується їжа! Все відбувається природньо, як дома. Наприклад: в саду є піч, де випікають разом замішане тісто з муки, яку самі змолотили. Процес їжі перестає бути чимось абстрактним. (Рис.2.2.6, Рис 2.2.7, Рис 2.2.8)

Третя фаза – «Видих» - Ігри та прогулянка на свіжому повітрі. Основними заняттями на вулиці є рухливі ігри. Це може бути допомога в саду, прогулянка за територією закладу, взимку катання на санчатах та інше. (Рис 2.2.9)

Четверта фаза – «Вдих» - Казка. Після повернення з прогулянки, що символізується дзвіночком, вихователь розповідає казку. В таких садочках вихователі розповідають одну і ту саму казку впродовж кількох днів, в результаті діти запам'ятовують її майже повністю. Ці ритмічні повтори позитивно впливають на розвиток дитини. Казки розповідають традиційні, за можливістю підбирають за порою року.

Ритм дня, ритм тижня перетікає до ритму року, на який орієнтується життя групи. Важливе життя тут відіграє «стіл пори року» - особливе місце, де можна зустріти типові для кожної пори року матеріали: цибулинки квітів, колоски пшениці, листя, корінці та інші сезонні композиції (Рис 2.2.10)

Свято року орієнтується на місцеві традиції, пристосовує їх до специфіки дитячого садка. Це робить вальдорфський садок оазисом національних традицій в різних куточках світу. Важливо також, що до свята довго готуються вихователі, діти, допомагають батьки.

«Адвент» - час внутрішніх та зовнішніх приготувань до свята. Це відображає все, що відбувається навколо нас, в світі, в природі, в космосі. (Рис 2.2.11). Навіть колір покривал підбирають в тон пори року.

Важливий елемент садочка – фарбування. Вальдорфські педагоги вважають, що для маленьких дітей найкраще підходить рожевий колір. Але великий простір викликає у дітей дискомфорт, тому простір розподіляють на

зони: для ігр, занять, приймання їжі, відпочинку. Всі приміщення знизу обробляються деревом. (Рис 2.2.12). Кріпляться полиці з ігровим матеріалом на доступній дітям висоті. На полицях кошики з різним будівельним матеріалом. Важливо, що використовується природний матеріал для творчості та розваг. Діти допомагають прибирати приміщення і слідкувати за порядком.

1.2 Результативність моніторингу роботи із сенсорного розвитку дітей 3-го та 4-го року життя

На сучасному етапі неможливо говорити про ефективність будь-якої роботи і не спиратись на якісні та кількісні показники, виражені в цифрах. Одним із сучасних методів дослідження ефективності роботи є освітній моніторинг. З огляду на це вихователі та методисти дитячих закладів освіти, для того щоб визначити рівень досягнень вихованців, розробляють та проводять вхідний і вихідний моніторинг. Цей моніторинг проводиться зазвичай двічі на рік (у вересні та квітні, оскільки травень, як правило, надто завантажений методичною роботою) та в міру прибуття нових дітей.

Так, на основі Базової програми були розроблені такі критерії й показники (Таблиця 1):

Таблиця 1

Вік дитини	Критерії та показники
3-й рік життя	Розрізняє за величиною, кольором, формою рослини, тварин, людей; групує їх за однією з ознак; добирає пару за аналогією; обстежує об'єкти природи зором, на дотик, рухом; помічає істотні відмінності; знає, що предмети бувають важкими й легкими, холодними й теплими, м'якими й твердими
4-й рік життя	Обізнаність дітей із сенсорними еталонами, яка характеризується такими показниками: обізнаність із кольором, обізнаність із формою, обізнаність із величиною, орієнтування дитини у просторі; а також співвідношення якостей і властивостей предметів із

	сенсорними еталонами, що характеризується такими показниками: уміння виконувати дії ідентифікації, уміння виконувати дії порівняння з еталоном, уміння виконувати дії перцептивного моделювання
--	---

На основі цих критеріїв і показників були визначені рівні сенсорного розвитку молодших дошкільників: високий, середній, низький. Подаємо їхню характеристику (Таблиця 2):

Таблиця 2

Рівень	3-й рік життя	4-й рік життя
Високий	Дитина називає геометричні фігури (квадрат, круг, трикутник, овал), диференціює їх за однією яскраво вираженою ознакою (кольором, величиною, формою); визначає тактильні та ейдетичні ознаки; диференціює розміщення об'єктів; розрізняє, називає та використовує кольори (жовтий, зелений, червоний, синій, білий, чорний); розрізняє та називає 2—3 запахи й смаки	Дитина знає назви та основні елементи й властивості геометричних фігур (квадрата, круга, трикутника, кулі), використовує їх як еталони для визначення форми предметів; класифікує предмети за однією з якісних ознак, перегрупує їх за іншими критеріями; визначає, який із предметів найважчий, найдовший тощо; диференціює розташування об'єктів, уміє визначати напрямки їхнього розташування; розрізняє, називає та використовує кольори (жовтий, зелений, червоний, синій, білий, чорний) і відтінки (рожевий, блакитний, коричневий, сірий); розрізняє та називає 4—5 запахів і смаків; здатна самостійно помічати й виправляти власні помилки та неточності
Середній	Дитина не називає геометричні фігури (квадрат, круг, трикутник, овал) у повному обсязі, робить помилки при їхній	Дитина не вміє виправляти власні помилки під час виконання сенсорних завдань; робить помилки при вживанні й розрізненні основних елементів та властивостей

	диференціації за однією яскраво вираженою ознакою (кольором, величиною, формою) й при визначенні тактильних та ейдетичних ознак; не диференціює розташування об'єктів; робить незначні помилки при розрізненні, називанні та використанні кольорів (жовтого, зеленого, червоного, синього, білого, чорного); розрізняє та називає 1—2 запахи та смаки	геометричних фігур, їхніх кольорів і відтінків; не повною мірою використовує геометричні фігури як еталони для визначення форми предметів; не в повному обсязі класифікує предмети за певною ознакою; має труднощі при виконанні дій на перегрупування, при диференціації розташування об'єктів та напрямків їхнього розташування; розрізняє запахи та смаки, але має труднощі при їхній ідентифікації; одні завдання виконує успішно, інші — незадовільно, наслідком чого є нерівність її сенсорного розвитку
Низький	Дитина не підготовлена до виконання сенсорних завдань; має недостатній словниковий запас для визначення назв та якостей предметів; усі завдання виконує з помилками	Дитина не підготовлена до виконання сенсорних завдань; має недостатній словниковий запас для визначення назв і якостей предметів та їхнього розташування у просторі, не здатна виконувати перцептивні завдання без урахування відповідних сенсорних еталонів

Слід зазначити, що такі обстеження необхідно здійснювати у спокійній звичній для дитини обстановці, до того ж в індивідуальній ігровій формі. При цьому з кожною дитиною потрібно проводити серію однакових дидактичних сенсорних ігор, що відповідають вимогам, визначеним Базовою програмою. Ігри, дібрані для обстеження, повинні базуватися на принципах:

- послідовності;
- системності;
- науковості;

- наочності;
- доступності;
- перспективності.

Добираючи ігри, слід також враховувати їхню основну мету. Залежно від мети їх можна поділити на певні групи (Таблиця 3)

Таблиця 3

Вік дитини	Обізнанаість із			Ейдетика			
	кольором	формою	величиною	слух	зір	тактильність	Смак
3-й рік	«Знайди предмет того кольору, який я назвала»	«Збудуймо будинки»	«Склади башточку»	«Шумові коробочки»	«Добери таку саму»	«Чарівна торбинка»	«Упізнай на смак»
4-й рік	«Посади метелика на квітку»	«Веселий клоун»	«Збудуймо будинки»	«Хто як кричить?»	«Знайди жучка»	«Чарівна торбинка» (з ускладненням)	«Упізнай на смак» (з ускладненням)

Результати виконання завдань були оцінені за такою шкалою:

- 3 бали — високий рівень — завдання виконане повністю самостійно;
- 2 бали — середній рівень — завдання виконане за підказкою педагога;
- 1 бал — низький рівень — завдання виконане за допомогою педагога.

З метою визначення загального рівня сенсорного розвитку дітей було обчислено середньоарифметичний бал за такою формулою:

$$S = \frac{X_1 + X_2 + X_3}{n}$$

де S — середній бал, n — кількість завдань,

x_1 — отриманий бал за завдання 1;

x_2 — отриманий бал за завдання 2;

x_3 — отриманий бал за завдання 3.

Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихованців КДНЗ «Ясла-садок № 161 «Сонечко» ММРДО»

Таблиця 4

№	Прізвище та ім'я дитини	Колір	Форма	Резинка	Ейдетика					Середній бал	Рівень
					Слух	Зір	Тактильність	Смак	Пач...		
1	Бабяк Ніколь	1	1	2	2	1	1	1	2	1.3	Н
2	Бугаєць Данило	1	1	2	1	1	1	2	2	1.3	Н
3	Відмідь Микита	2	2	3	1	2	2	2	2	2	С
4	Дмитрів Артур	1	1	1	1	1	1	2	2	1.2	Н
5	Дунаєва Аліана	1	2	1	1	2	1	1	1	1.2	Н
6	Заводіна Поліна	2	2	2	1	1	1	1	1	1.3	Н
7	Кліменко Тимур	1	1	1	2	1	2	1	2	1.3	Н
8	Кушнір Руслан	1	1	1	2	1	2	1	2	1.3	Н
9	Леонов Марк	1	1	1	1	1	1	2	1	1.1	Н
10	Найдьонова Ксенія	2	2	1	1	1	1	2	1	1.3	Н
11	Носова Олеся	1	2	1	1	1	2	1	1	1.2	Н
12	Селищев Олександр	1	1	1	1	1	1	2	1	1.1	Н
13	Тимошенко Іван	2	3	2	2	1	2	2	2	2	С
14	Уваров Нікіта	1	2	1	1	1	2	1	1	1.2	Н
15	Холомінський Устим	1	2	1	1	2	1	1	2	1.3	Н

Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихованців «Apple Montessori School»

Таблиця 5

№	Прізвище та ім'я дитини	К		Ейдетика	С	Р
---	-------------------------	---	--	----------	---	---

					Слух	Зір	Тактильність	Смак	Нюх		
1	Аліта Анастасія	1	1	1	2	1	1	1	2	1.2	Н
2	Аліта Крістіна	1	2	1	1	1	1	2	2	1.3	Н
3	Апанасенко Марія	2	2	2	1	1	1	1	1	1.3	Н
4	Бухало Дар'я	1	2	3	1	1	1	2	2	1.6	Н
5	Виноградов Іван	2	2	1	3	2	2	2	2	2	С
6	Виноградова Євгенія	2	2	2	1	1	1	1	1	1.3	Н
7	Вовк Кирило	1	2	1	1	1	2	1	1	1.2	Н
8	Волкова Марія	2	1	1	1	1	2	1	2	1.3	Н
9	Горбач Милана	2	1	1	2	1	1	2	1	1.3	Н
10	Гриньов Павло	2	2	2	3	1	2	2	2	2	С
11	Збандут Марія	1	1	1	1	2	2	1	1	1.2	Н
12	Звягінцев Давид	1	1	2	1	1	1	2	1	1.2	Н
13	Зубкова Олександра	2	1	1	2	1	1	1	1	1.2	Н
14	Карнаух Поліна	1	2	1	1	1	2	1	1	1.2	Н
15	Кицанюк Артем	1	2	1	1	1	1	2	2	1.3	Н

**Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихованців
КЗО навчально-виховний комплекс
«Вальдорфська Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
дитячий садок»**

Таблиця 6

№	Прізвище та ім'я дитини	К	Ф	В	Ейдетика					С	Р
					Слух	Зір	Тактильність	Смак	Нюх		
1	Алдошина Варвара	2	1	3	2	1	1	1	2	1.6	Н
2	Буланенков Руслан	1	1	1	1	2	2	2	2	1.3	Н
3	Гангала Аліна	2	2	1	3	2	2	2	2	2	С
4	Годіна Марина	1	2	1	1	1	1	2	2	1.3	Н
5	Горбатюк Олеся	2	2	1	1	1	3	1	1	1.5	Н
6	Данільченко Валентина	2	1	2	1	1	1	2	1	1.3	Н
7	Друзь Олександр	1	2	1	2	1	2	1	1	1.3	Н

8	Загіней Софія	1	1	2	1	1	2	1	2	1.3	Н
9	Крамарова Євгенія	2	1	1	1	1	2	2	1	1.3	Н
10	Курська Ксенія	2	3	1	1	1	2	2	1	1.6	Н
11	Мітріченко Михайло	1	1	2	1	2	1	1	1	1.2	Н
12	Науменко Дар'я	1	1	2	1	1	1	2	1	1.2	Н
13	Путійов Кирило	1	1	1	2	1	1	1	1	1.1	Н
14	Савельєва Поліна	1	2	1	1	1	1	1	1	1.1	Н
15	Савушкіна Софія	2	2	2	2	2	2	2	2	2	С

З наведеної таблиці добре видно рівень досягнень кожної дитини. У вертикальних стовпчиках подано рівень за кожним напрямком обстеження. Рівень досягнень групи в цілому можна показати за допомогою діаграми. На основі отриманих даних було складено програму розвитку дітей на поточний навчальний рік. При її складанні було враховано дані вхідного моніторингу, рівень досягнень кожної дитини й групи загалом, заплановано як підгрупову, так і індивідуальну роботу впродовж року, до якої входить самоосвіта, робота з батьками, робота зі створення належного середовища. Потім програму було узгоджено зі спеціалістами закладу (методистом, практичним психологом, музичним керівником, фізкерівником, учителем-логопедом, дефектологом), обговорено на педагогічній раді, після чого подано на затвердження завідувачці.

**Результати вхідного моніторингу
вихованців КДНЗ «Ясла-садок № 161 «Сонечко» ММРДО»
Дата обстеження: вересень 2020 року.**

Діаграма 1



**Результати моніторингу вихованців
«Apple Montessori School»
Дата обстеження: вересень 2020 року.**

Діаграма 2



Результати моніторингу вихованців

**КЗО навчально- виховний комплекс
«Вальдорфська Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
дитячий садок»**

Дата обстеження: вересень 2020 року.

Діаграма 3



З метою визначення рівня успішності (або неуспішності) у квітні був проведений вихідний моніторинг. Ігри використовували ті самі, що й при вхідному моніторингові, але з більш складним матеріалом, відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку. Отримані дані знову ж таки були занесені в таблицю. Окрім того була побудована колова діаграма. Можна побудувати й порівняльну діаграму, зразок якої поданий нижче.

**Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихідного контролю
вихованців КДНЗ «Ясла-садок № 161 «Сонечко» ММРДО»**

Таблиця 7

№	Прізвище та ім'я дитини	К	Ф	В	Ейдетика	С	Р
---	-------------------------	---	---	---	----------	---	---

		олір	орма	еличина	Слух	Зір	Тактильність	Смак	Нюх	ередній бал	івень
1	Бабяк Ніколь	2	3	2	2	2	2	2	2	2.1	С
2	Бугаєць Данило	2	3	2	2	2	2	3	2	2.2	С
3	Відмідь Микита	2	2	3	2	2	2	2	2	2.1	С
4	Дмитрів Артур	2	2	3	2	1	1	2	2	1.8	Н
5	Дунаєва Аліана	2	2	2	1	2	2	1	1	1.6	Н
6	Заводіна Поліна	2	2	2	2	3	3	2	1	2.1	С
7	Кліменко Тимур	2	2	2	2	2	2	1	2	1.8	Н
8	Кушнір Руслан	2	1	2	2	2	2	1	2	1.7	Н
9	Леонов Марк	2	2	2	2	2	1	2	1	1.8	Н
10	Найдьонова Ксенія	2	2	3	2	1	2	2	1	1.8	Н
11	Носова Олеся	2	2	1	2	2	2	1	2	1.7	Н
12	Селищев Олександр	1	2	2	1	2	1	2	2	1.7	Н
13	Тимошенко Іван	2	3	2	2	2	2	2	3	2.2	С
14	Уваров Нікіта	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В
15	Холомінський Устим	3	2	2	2	2	1	2	2	2	С

**Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихованців
«Apple Montessori School»**

Таблиця 8

№	Прізвище та ім'я дитини	Колір	Форма	Величина	Ейдетика					Середній бал	Рівень
					Слух	Зір	Тактильність	Смак	Нюх		
1	Аліта Анастасія	2	2	2	2	2	2	2	2	2	С
2	Аліта Крістіна	1	2	2	2	1	2	2	2	1.7	Н
3	Апанасенко Марія	2	2	2	2	2	3	3	2	2.2	С
4	Бухало Дар'я	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В
5	Виноградов Іван	2	2	3	3	2	2	2	2	2.2	С
6	Виноградова Євгенія	2	2	2	2	3	2	2	2	2.2	С
7	Вовк Кирило	3	2	2	3	2	2	3	2	2.3	С

8	Волкова Марія	2	3	3	2	2	3	2	2	2.3	С
9	Горбач Милана	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В
10	Гриньов Павло	2	2	2	3	3	2	2	2	2.2	С
11	Збандут Марія	2	2	2	2	2	3	3	3	2.3	С
12	Звягінцев Давид	2	3	2	2	2	3	2	2	2.2	С
13	Зубкова Олександра	2	2	3	2	2	2	3	2	2.2	С
14	Карнаух Поліна	2	2	2	3	3	2	3	3	2.5	С
15	Кицанюк Артем	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В

**Зразок таблиці обліку отриманих результатів вихованців
КЗО навчально-виховний комплекс
«Вальдорфська Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
дитячий садок»**

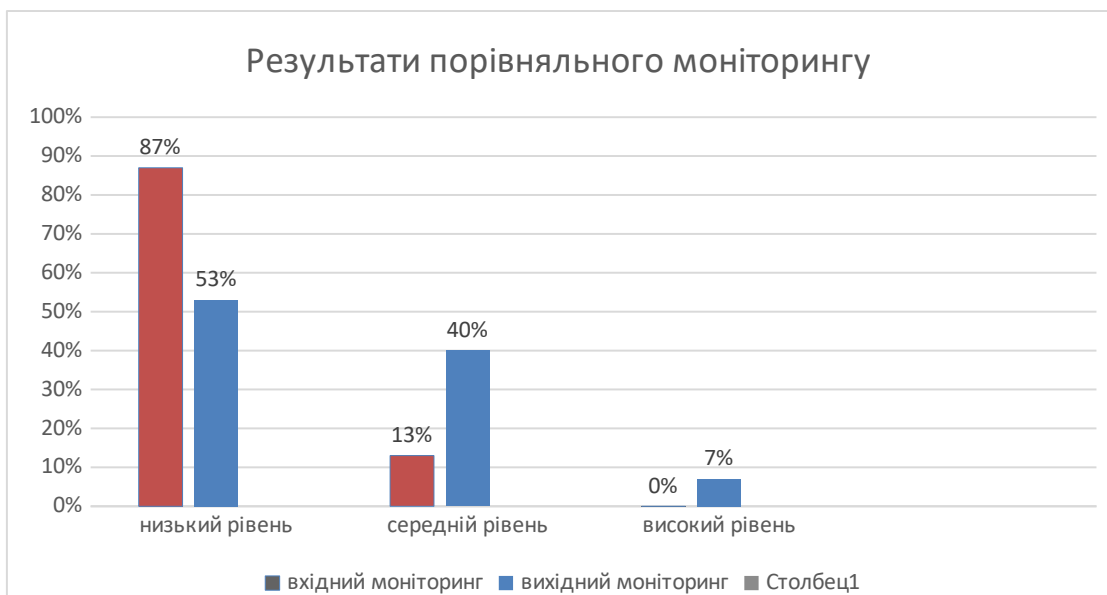
Таблиця 9

№	Прізвище та ім'я дитини	Колір	Форма	Величина	Ейдетика					Середній бал	Рівень
					Слух	Зір	Тактильність	Смак	Нюх		
1	Алдошина Варвара	2	3	3	3	2	2	3	2	2.5	С
2	Буланенков Руслан	2	2	2	3	2	2	2	2	2.1	С
3	Гангала Аліна	2	2	2	3	2	2	2	2	2.1	С
4	Годіна Марина	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В
5	Горбатюк Олеся	2	2	3	3	2	3	2	2	2.3	С
6	Данільченко Валентина	2	1	2	2	1	3	2	2	1.8	Н
7	Друзь Олександр	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В
8	Загіней Софія	1	1	2	2	2	2	1	2	1.6	Н
9	Крамарова Євгенія	2	2	2	3	3	2	2	1	2.1	С
10	Курська Ксенія	2	3	2	2	2	2	2	1	2	С
11	Мітріченко Михайло	3	2	2	2	2	1	3	1	2	С
12	Науменко Дар'я	2	2	3	1	2	2	2	2	2	С
13	Путійов Кирило	2	2	3	2	2	2	1	2	2	С
14	Савельєва Поліна	3	2	3	2	2	2	2	3	2.3	С
15	Савушкіна Софія	2	2	3	2	3	2	2	3	2.3	С

**Порівняльні дані результатів вихідного моніторингу КДНЗ «Ясла-садок
№ 161 «Сонечко» ММРДО»**

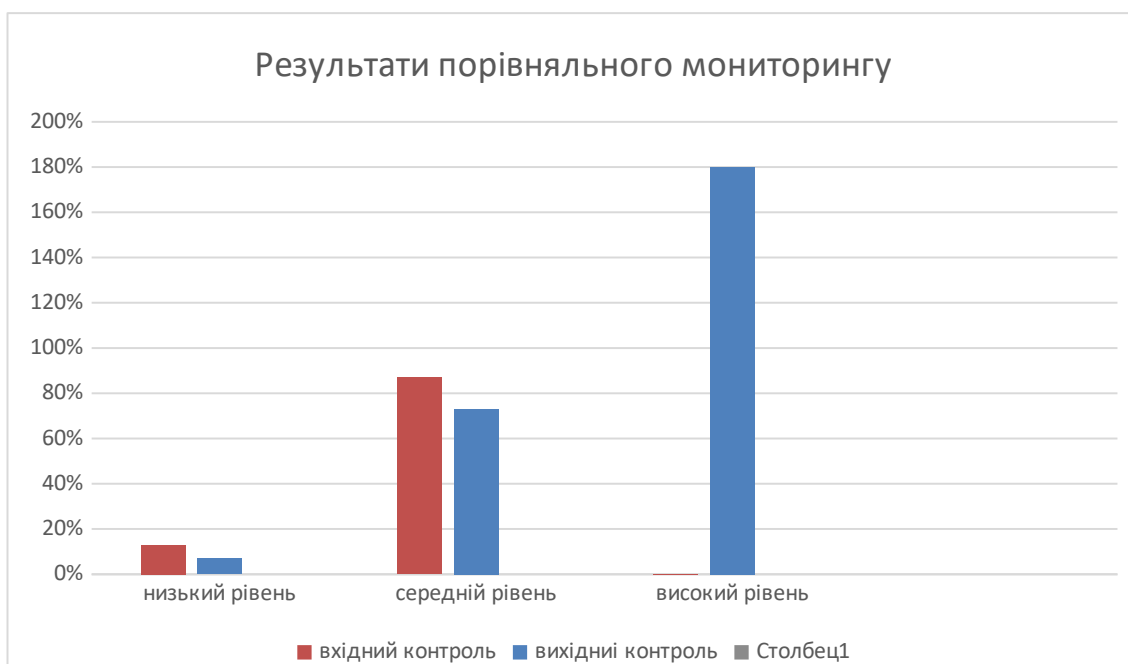
Діаграма 4

Порівняльні дані результатів вихідного моніторингу



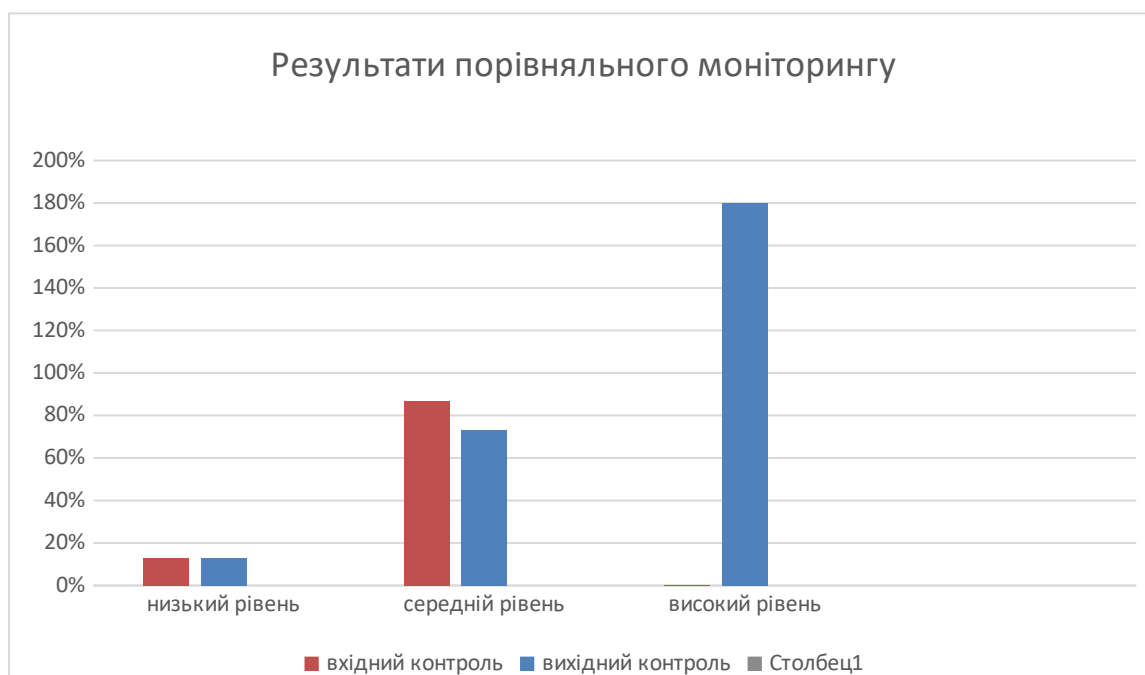
«Apple Montessori School»

Діаграма 5



**Порівняльні дані результатів вихідного моніторингу
КЗО навчально - виховний комплекс
«Вальдорфська Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –
дитячий садок»**

Діаграма 6



З такої діаграми можна зробити чіткий, конкретний висновок про успіх (або невдачу) впроваджуваної програми. Отже за результатами

порівняльного моніторингу перевірки якості знань вихованців можна зробити висновок, що за всіма освітніми програмами діти зробили успіхи в навчанні. Вихованці КДНЗ № 161 зменшили низький рівень на 34% (з 87% до 53%). Показники середнього рівня збільшились на 27 % (з 13% до 40%). Високий рівень з 0% піднявся до 7%.

Вихованці «Apple Montessori School» покращили свої результати таким чином: зменшили низький рівень на 80%, збільшили середній рівень на 60%, високий рівень з 0% піднявся до 20%.

Моніторинг успішності вихованців КЗО навчально-виховний комплекс «Вальдорфська Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дитячий садок» показав, що низький рівень зменшився на 74%, середній – збільшився на 60%, високий – збільшився на 14%.

Отже можна сказати, що кращі результати показали вихованці «Apple Montessori School».

Але слід пам'ятати, що запропонована шкала сенсорного розвитку дітей віком від трьох до шести років є умовною нормою, бо кожна дитина розвивається індивідуально, і психічний вік не завжди відповідає календарному.

Висновки до другого розділу

В другому розділі було детально досліджено особливості пристосування методу Монтесорі та вальдорфського дитячого садка до умов українського суспільства, розглянуто особливості оздоблення закладів у межах певної методики, вивчено передовий педагогічний досвід вихователів, що працюють за цими напрямками.

Результати констатувального обстеження дошкільників дали змогу виявити рівні навчання у різних закладах дошкільної освіти. Моніторинг проводився двічі: у вересні 2020 року і у квітні 2021р Найкращі результати перевірки якості отриманих за рік знань показали вихованці Apple Montessori

School», вони покращили свої результати таким чином: зменшили низький рівень на 80% (з 87% до 7%), збільшили середній рівень на 60% (з 13% до 73%), високий рівень з 0% піднявся до 20%.

Аналізуючи результати проведеного експерименту, слід зазначити, що діти всіх досліджуваних закладів освіти значно покращили свої знання за обраним напрямом.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі досліджено та докладно розглянуто особливості становлення зарубіжної та вітчизняної дошкільної науки, етапи еволюції закладів дошкільної освіти, передумови появи та розвиток нових методів роботи з дошкільнятами, пристосування нових методів до національних умов існування.

Теоретичний аналіз педагогічної та методичної літератури з теми дав змогу уточнити сутність методу Марії Монтесорі та з'ясувати особливість вальдорфських дитячих садків.

Зазначені методики вивчалися з різних сторін:

- Теоретичне вивчення методичної бази;
- Інте'єр та облаштування приміщення;
- Передовий педагогічний досвід за певним напрямом;
- Порівняльний моніторинг якості отриманих знань дітьми за певною методикою;

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на перевірку ефективності роботи в дошкільному закладі за певною методикою на прикладі перевірки знань та вмінь дітей за напрямом сенсорного розвитку дітей 3-го та 4-го року життя

За результатами констатувального етапу експерименту на прикладі порівняльного моніторингу перевірки якості знань вихованців можна зробити висновок, що за всіма освітніми програмами діти зробили успіхи в навчанні. Вихованці КДНЗ № 161 зменшили низький рівень на 34% (з 87% до 53%). Показники середнього рівня збільшились на 27 % (з 13% до 40%). Високий рівень з 0% піднявся до 7%.

Вихованці «Apple Montessori School» покращили свої результати таким чином: зменшили низький рівень на 80%, збільшили середній рівень на 60%, високий рівень з 0% піднявся до 20%.

Моніторинг успішності вихованців КЗО навчально-виховний комплекс «Вальдорфська Середня загальноосвітня школа I-III ступенів –

дитячий садок» показав, що низький рівень зменшився на 74%, середній – збільшився на 60%, високий – збільшився на 14%.

За результатами проведеного моніторингу було з'ясовано, що кращі результати отримали діти, які займалися за методикою Марії Монтессорі. Вони показали найвищі результати.

Все це дозволяє зробити висновки про те, що Вальдорфська педагогіка та метод Марії Монтессорі сприяють розвитку творчої особистості, формуванню таких якостей особистості, як цілеспрямованість, індивідуалізм, що дозволяє стверджувати, що вони відповідають основним принципам державної політики у сфері освіти. Ці напрями можна вважати актуальними для подальшого розвитку системою освіти в цілому та заслуговують на увагу з боку держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автомонов, П. П. Принципи технології навчання в системі Марії Монтессорі. Теоретичні питання освіти та виховання. — К., 2001. — Вип. 14. — С. 16-21.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів .Л.В.Артемова. – К.: Либідь, – 2006. – 424 с.
3. Березка. Методическое руководство для вальдорфского детского сада . Под ред. О.Н.Ариной. – М., Эвидентис, 2001
4. Боднар В.І., Ільченко А.М. Психолого- педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11-6307 від 11.12.2008 року) 272 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000. уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005. – VIII, 1728 с.
6. Витяг із Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред.Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С.490-492.
7. Витяг із закону України “Про дошкільну освіту”. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред.Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С.492-497.
8. Витяг з базового компонента дошкільної освіти в Україні. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навчальний посіб. За заг. ред.Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С.501-505.
9. Витяг з Конституції України. Відомості Верховної Ради України. – 1996. – №30. – Ст.141.
10. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста. Пер. с нем. М.В.Тольской – М.: Мир книги, 1992. – 72 с.
11. Джурицкий А.Н. История педагогики: учебное пособие для студентов педвузов. А.Н. Джурицкий. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

12. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції. О.Джус. – Івано - Франківськ: Плай, 2002. – 260 с.
13. Дічек Н. Жива спадщина : нове унікальне видання праць В. О. Сухомлинського, Н. Дічек. Рідна школа. - 2016. - № 7. - С. 8-11.
14. Деменчук, Л. Без крику і примусу : про втілення пед. Ідей М. Монтесорі в практику діяльн. дит. садків м. Рівне. Л. Деменчук. Дит. садок. – 2002. – Берез. (№ 10). – С. 8.
15. Демченко О.П. Практикум з історії педагогіки: навч.-метод. посіб. для викладачів історії педагогіки, на допомогу студ. пед. ВНЗ під час самостійного вивчення теоретичних основ, підготовки до семінарських і практичних занять. О.П.Демченко. –К.: Видавничий дім “ Слово”, 2012. – 432 с.
16. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ століття). –К.: Райдуга, 1994. –61 с.
17. Дроб’язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність: посібник. П.І. Дроб’язко. – К.: Академія, 1997. – 181 с.
18. Живодьор В.Ф. З історії національного шкільництва: навчально-методичний посібник. В.Ф.Живодьор, А.А.Сбруєва, М.Ю.Рисіна. – К.: ІЗМН, 1998. – 144 с.
19. Загвоздкин, В.К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой Ребенка. В.К.Загвоздкин. – СПб. – Москва, 2005. – 160 с.
20. Загвоздкин В. К. Психология и педагогика свободной игры в вальдорфском детском саду в контексте внедрения ФГОС дошкольного образования. В.К.Загвоздкин. – Академический вестник. – 2014. - №2 (12) – с.16.
21. Зайченко І.В. Історія педагогіки: у двох книгах/І.В.Зайченко. –К.: Видавничий дім Слово, 2010. – Кн.ІІ: Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – 2010. – 1032 с.

22. Ільченко, А. Ідеї вільного виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в педагогічній спадщині М.Монтессорі. Збірник наукових праць. — Полтава, 2006. — Вип. 3-4 (55-56). — С. 308-313.
23. Ільченко, А. М. Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі: дис. канд. пед. наук : 13.00.03. А. М. Ільченко. — К., 2007. — 227 с.
24. Ільченко, А. Педагогічна технологія М. Монтессорі в процесі соціалізації особистості. А. Ільченко. Імідж сучас. педагога. — 2008. — № 7/8. — С. 103-104. — Бібліогр.: 7 назв.
25. Ільченко, А. М. Сенсомоторне виховання дітей з порушенням інтелекту у педагогічній системі М. Монтессорі. А. М. Ільченко. Дефектологія. — 2008. — № 4. — С. 9-12.
26. Ільченко, А. Становлення особистості Марії Монтессорі як гуманіста. А. Ільченко. Дефектологія. — 2005. — № 4. — С. 41-43. — Бібліогр.: 12 назв.
27. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія: навчальний посібник для студ. пед. ін-тів спец. 03.07.02 “Педагогіка і психологія (дошкільна)” упоряд.: З. Н.Борисова, В. З. Смаль. — 2-ге вид., доп. — К.: Вища школа, 1990. — 423 с.
28. Історія педагогіки. За ред.М.С.Гриценка. — К.: Вища школа, 1993. — 447с.
29. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. За ред. В.Г. Кременя. — К.: Знання, 2005. — 767 с.
30. Історія української школи й педагогіки в матеріалах та документах. За ред.В.Г.Кременя. - Кривий Ріг: Видавництво “Кривбасавтоматика плюс”, 2002. — 644 с.
31. Історія педагогіки: навчальний посібник за ред. О.А.Дубасенюк, М.В.Левківського. — Житомир: ЖДПУ, 1999. — 336 с.

32. История педагогики. Ч.1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.: учебное пособие для педагогических университетов. под ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ “Сфера”, 1997. – 192 с.
33. Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навч. посіб. Заг.ред.Є.І.Коваленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
34. Короденко, М. Здоров'я дитини – передусім : про Всеукр. нараду-семінар «Збереження та зміцнення фізичного здоров'я дітей дошкільного віку», що відбувалася в Київ. ДНЗ «Монтессорі-сад». М. Короденко. Освіта України. – 2008. – 4 лип. (№ 48/50). – С. 4.
35. Крюкова, С. Во саду ли ... : советы по программе пед. идей М. Монтессори. С. Крюкова. Учит. газ. – 2003. – 12 авг. (№ 33). – С. 15 ; 2 сент. (№ 36). – С. 15 ; 9 сент. (№ 37). – С. 14.
36. Куліш, Т. Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтессорі на виховання дітей дошкільного віку. Т. Куліш. Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 43-47.
37. Куркин Е. Б. Школа для детей: два рзділи присвячені: “Учебное время”, “Неудачное начало”, присвячені аналізу пед. системи М. Монтессорі. Е. Б. Куркин. Нар. образование. – 2010. – № 1. – С. 24-31.
38. Кос, Л. Ідеї М. Монтессорі про виховання дітей в дошкільному закладі. Л. Кос. Наук. вісн. Чернів. ун-ту. – Чернівці, 2001. – Вип. 122 : Педагогіка та психологія. – С. 57-60.
39. Кос. Л. ідеї М. Монтессорі про виховання дітей в дошкільному закладі. Науковий вісник. – Чернівці, 2001. – Педагогіка та психологія. – с.57-60.
40. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. В.Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

41. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. В.Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290с.
42. Кравець В. Історія української школи і педагогіки: навч.посібник для студентів педагогічних навчальних закладів та університетів. В.П.Кравець.– Тернопіль, 1994. – 358 с.
43. Куха Р. історичний нарис розвитку педагогіки Монтесорі у Польщі. Вісник. – Львів, 2004. – Вип. 18.- с.129-140.
44. Лазаренко Г.А. Виховання дітей дошкільного віку у педагогічній спадщині М. Монтесорі. Науковий вісник. – О., 2011. – Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції. – с. 75-80
45. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч. - метод.посіб. М.В.Левківський. – 3-е вид., доп. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.
46. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. Посібник. О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко. – К.: т-во “Знання”, КОО, 2003. – 450с.
47. Макаренко А. “Деякі висновки з мого педагогічного досвіду”. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. Уклад.: О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя.– К.:Знання, 2005. – С.436-440.
48. Макаренко А. “Про батьківський авторитет”. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. Уклад.: О.О.Любар; За ред.. В.Г.Кременя. – К.:Знання. 2005.– С.440-445.
49. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) упоряд. Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
50. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Л.Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
51. Мешко О. Історія педагогіки: тестові завдання: навч.-метод. посібник для студентів вузів. О.Мешко, Г.Мешко. – Тернопіль: ТДПУ, 2001. – 144 с.

52. Мешко О.І. Короткий виклад курсу: “Історія зарубіжної школи і педагогіки”: навч.-метод. Посібник. О.І.Мешко, О.І.Янкович, Г.М.Мешко. – Тернопіль: ТДТУ, 1998. – 81 с.
53. Мицько І.З. Острозька слов’яно-греко-латинська академія. І.З.Мицько. – К.: Вища школа, 1990. – 190 с.
54. Мосіяшенко В.А., Задорожна Л.В., Курок О.І. Історія педагогіки України в особах: навч. посібник/В. А. Мосіяшенко, Л. В. Задорожна, О. І. Курок. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2005.–266 с.
55. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навчальний посібник. О.В.Сухомлинська та ін. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
56. Народна педагогіка: світовий досвід. Уклад. А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 134 с.
57. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов сост. и авт. вводных статей А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
58. Прибильська М. організація роботи педагога за методом спостереження в педагогічній системі Марії Монтессорі. 36. наук. пр. – Полтава. 2006. – Сер. – с. 192-201.
59. Прибильська Н. Історико-педагогічні передумови відродження педагогічної системи Монтессорі в сучасних умовах. Наук.зап. – Тернопіль, 2006. - №1. – с.79-84.
60. Радул О. Історія педагогіки України Х-ХУІ століть: Персоналії. Навчальне видання. О.Радул. – К.: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2005. – 238 с.
61. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок ХХ ст.): нариси за ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Радянська школа, 1991. – 381 с.
62. Рокитянская Т.А. Обучение игре на блок-флейте в группе. Вып.1. Т.А.Рокитянская - М.,1999. - 68с.
63. Рокитянская Т.А. Ритм: Воспитание ритмического чувства/ Т.А.Рокитянская. М.,2000.- 42 с.

64. Рокитянская Т.А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия с детьми от трёх до девяти лет. Т.А. Рокитянская. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002.- 128с.
65. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред.Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. . – С.262-276.
66. Русова С.Ф. У дитячому садку. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред.Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С.276-283.
67. Саєнко, Л. І. Формування особистості дитини з особливими потребами за методикою Марії Монтессорі. Трансформація зв'язку «особистість-суспільство» на сучасному етапі розвитку України. — Чернігів, 2008. — С. 140-143.
68. Салига Н. Історія дошкільної педагогіки : навчально-методичний посібник до курсу. Наталія Салига. – 2-ге вид., виправл., доп. – Івано-Франківськ, 2016. – 96 с.
69. Самые лучшие методики воспитания ребёнка : Спок, Монтессори, Никитины, Макаренко, Сирс, Зайцев. Авт.-сост. В.Гримм. — Донецк: Мультипресс, 2007. — 285, [2] с. — Библиогр.: с. 286.
70. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навч. посібник. А.А.Сбруєва, М.Ю.Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
71. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 3– 4 роки. Упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій, В. М. Ачкасова. — Х.: Видавництво «Ранок», 2012. — 240 с.
72. Сірополко С. Історія освіти в Україні. С.Сірополко. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
73. Стахів, Лілія. Педагогічна спадщина М. Монтессорі у контексті ознайомлення дошкільнят з природою. Актуальні проблеми дошкілля. — Дрогобич, 2012. — С. 292-298.
74. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори. У двох томах. – Том 2.

Українська етнопедагогіка. Упоряд.: Л.Калуська, В.Ковтун, М.Ходак. За заг. ред. Л.Калуської. – Івано-Франківськ-Коломия. – Видавничо-поліграфічне товариство “Вік”. – 2012. – 462 с.

75. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: навчально-методичний посібник. Б.М.Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.

76. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Збірник наукових праць: Спеціальний випуск “До витоків становлення української педагогічної науки”. О.В.Сухомлинська. – К.:Науковий світ, 2002. – С.31- 40

77. Тептя Т. В. Розвиток мовлення дітей за педагогічною системою М. Монтесорі. Матеріали Другого регіонального науково-практичного семінару «Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів». – Херсон, 2003. – с.257-262.

78. Українська освіта. Чому Марія Монтесорі? Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б.Д.Грінченка; За заг. ред. Б.М.Жебровського. — К., 2003. — 132, [1] с. — Бібліогр. в кінці ст.

79. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки:підручник. І.Г.Улюкаєва. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 424 с.

80. Ушинський К.Д. “Про народність у громадському вихованні”. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Уклад.:О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя.– К.:Знання. 2005. – С.211-221.

81. Ушинський К.Д.”Рідне слово”. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Уклад.:О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя. – К.:Знання. 2005. – С.230-237.

82. Фаусек, Ю. М. Грамматика у маленьких детей по Монтесорри. Ю. М. Фаусек. – М. ; Ленинград : Госиздат, 1928. – 76 с. – (Библиотека педагога).

83. Фаусек, Ю. И. Детский сад Монтесорри : опыты и наблюдения в течение двенадцатилет. работы в дет. садах по системе Монтесорри.

Ю. И. Фаусек. – Изд. 2-е испр. – М. ; Ленинград : Госиздат, 1926. – 224 с. – (Библиотека педагога).

84. Фаусек, Ю. Месяц в Риме в «Домах Детей» Марии Монтессори. Ю. Фаусек. – Петроград, 1915. – 189 с.

85. Фребель Ф. Дитячий садок. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред. Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С.74-104.

86. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навчальний посіб. За заг. ред. Н.Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – 492 с.

87. Чернышева Е.Н. Педагогическая технология организации двигательной деятельности детей 4-7 лет средствами Вальдорфской педагогик. Е.Н. Чернышева, Е.И.Курчанова, А.С. Коскин. Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2011. - №11 – с.161-165.

88. Чернышева, Е.Н. Оптимизация в развитии двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами Вальдорфской педагогики. Е.Н. Чернышева, Е.И.Курчанова, А.С. Коскин. Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. – 2012. - №8 – с.103-106.

89. Шокотко, Т. В. Место ребенка в педагогической системе Марии Монтессори. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — Запоріжжя, 2011. — Вип. 19 (72). — С. 38-42.

90. Штайнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. Р. штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

91. Штайнер, Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 480 с.

92. Штайнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

93. Штайнер, Р. Педагогика, основанная на познании человека. Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.

94. Штайнер, Р. Духовно-душевные основы педагогики. Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.
95. Штайнер, Р. Антропология и педагогика. Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 128 с.
96. Штайнер, Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. Р. Штайнер. – Ереван: Ной, 1993. – 224 с.
97. Штайнер, Р. Лечебно-педагогический курс. Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1995. – 256 с
98. Штибне, В. Монтессори-педагогика в Соликамске : пед. система В. Штибне, И. Самойлюк. Нач. шк. – 2000. – № 10. – С. 31-33.
99. Шулікін, Д. Педагогіка, яка підкорила весь світ : про міжнар. конф. Всеукр. асоц. Монтессорі-вчителів, що відбувалась у Київ. будинку вчителя. Д. Шулікін. Освіта України. – 2007. – 23 листоп. (№ 37). – С. 1, 9.
100. Ярма, Л. Малі діти – цікаві клопоти : з досвіду Монтессорі-садка. Л. Ярма, Н. Швець. Дошкіл. виховання. – 2002. – № 5. – С. 21-22.

ДОДАТКИ

Додаток 1



Рис. 2.1.1



Рис. 2.1.2



Рис. 2.1.3



Рис.2.1.4



Рис.2.1.5



Рис.2.1.6



Рис.2.1.7



Рис.2.1.8



Рис.2.1.9



Рис.2.1.10



Рис.2.1.11



Рис.2.1.12



Рис.2.1.13



Рис.2.1.14



Рис.2.1.15



Рис.2.1.16

Додаток 2



Рис. 2.2.1



Рис. 2.2.2



Рис. 2.2.3



Рис. 2.2.4



Рис.2.2.5



Рис.2.2.6



Рис 2.2.7



Рис 2.2.8



Рис 2.2.9



Рис 2.2.10



Рис 2.2.11



Рис 2.2.12