



ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

у закладах дошкільної освіти різних типів: монографія



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А.

**ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
РІЗНИХ ТИПІВ**

Монографія

Кропивницький
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту проблем виховання
НАПН України (протокол №5 від 27. 05. 2021 р.)*

Рецензенти:

Курінна С. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету;

Ляпунова В. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Семенова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. — Кіровоград: ІМЕС-ЛТД, 2021 — 226 с.

ISBN 978-966-189-595-8

Монографію присвячено результатам проведеного протягом 2019–2021 років фундаментального дослідження проблеми виховання дітей раннього віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Монографія має чітку структуру, що дає можливість простежити логіку розгортання наукового дослідження. Три розділи монографії репрезентують теоретико-методичні засади виховання дитини раннього віку, критеріально-діагностичний комплекс та результати констатувального обстеження й розкривають організаційно-педагогічні умови здійснення освітньо-виховного процесу в групах раннього віку. Важливим і, безперечно, інноваційним матеріалом є вивчена й описана авторами специфіка функціонування груп раннього віку в різних типах закладів дошкільної освіти. Таких досліджень у вітчизняному науково-практичному просторі не здійснювали вже багато років. У своїх аналітичних матеріалах автори представляють нормативну базу, навчально-методичне забезпечення, особливості організації, специфіку проведення тих чи інших видів діяльності та характеризують освітнє середовище в різних типах закладів дошкільної освіти — усі фактори, що створюють умови для розвитку дитини в ранньому віці. Інноваційність та оригінальність наукового доробку авторського колективу полягає в тому, що обґрунтовано й технологізовано підходи до проєктування розвивального середовища, що надає нові й ширші можливості для розвитку дитини. Наголошено, що неодмінною умовою для реалізації нових підходів щодо розвитку дітей від 1 до 3 років є зміна позиції вихователів ЗДО на засадах комунікації й партнерства з дітьми, а також ефективні технології раннього розвитку дітей, що, безсумнівно, є здобутком авторів і цінним матеріалом для практиків.

Монографія може бути корисною для науковців, аспірантів, педагогів дошкільної освіти, батьків.

УДК 37.091.2:-053.4:373.22

ISBN 978-966-189-595-8

© НАПН України Інституту проблем виховання, 2021
© ТОВ «Імес-ЛТД», 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Н. Гавриш).....	5
I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ЗДО РІЗНИХ ТИПІВ...11	
1.1. Наукові підходи до виховання дітей раннього віку в ЗДО різних типів (Н. Гавриш).....	11
1.1.1. Становлення й розвиток інтелектуально-мовленневої діяльності дітей раннього віку (Н. Гавриш).....	25
1.1.2. Художньо-естетичний розвиток дітей раннього віку (В. Рагозіна).....	33
1.1.3. Руховий розвиток дітей раннього віку (С. Васильєва).....	44
1.2. Специфіка функціонування груп раннього віку в ЗДО різних типів.....	49
1.2.1. Організація роботи в групах раннього віку в ЗДО (С. Васильєва).....	49
1.2.2. Організація роботи в групах раннього віку в ЦРД (В. Рагозіна).....	56
1.2.3. Особливості виховної роботи в дитячих будинках (Н. Гавриш).....	61
II. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.....	70
2.1. Розвивальне середовище груп раннього віку (Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна).....	70
2.2. Критеріально-діагностичний інструментарій дослідження.....	77
2.2.1 Особливості мовленнєво-комунікативної взаємодії з малюками в розвивальному середовищі груп раннього віку....	77

2.2.2. Особливості художньо-естетичного розвитку дітей третього року життя (В. Рагозіна).....	89
2.2.3. Дослідження сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти (С. Васильєва).....	98
2.3. Дидактико-методичне забезпечення розвитку й виховання дітей раннього віку (Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна).....	118

ІІІ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ЗДО РІЗНИХ ТИПІВ.....

3.1. Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку.....	125
3.2. Принципи організації виховного процесу в групах раннього віку.....	143
3.3. Освітнє середовище як засіб особистісного розвитку дітей раннього віку. Зміна позицій вихователя груп раннього віку в організації стимульного середовища (Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна).....	147
3.4. Дидактико-методичний супровід освітньої діяльності в групах раннього віку (Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна)....	158
3.5. Ефективні технології раннього розвитку дітей.....	177
3.5.1. Позитивна випереджувальна оцінка як метод формування доброзичливих стосунків у дітей раннього віку.....	117
3.5.2. Технологія стимулювання активного мовлення дітей третього року життя (Н. Гавриш).....	187
3.5.3. Технологія осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя (С. Васильєва).....	193
3.5.4. Технологія педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в умовах освітнього процесу в ЗДО (В. Рагозіна).....	198
ВИСНОВКИ.....	213
ДОДАТКИ.....	216

ПЕРЕДМОВА

Останнім часом у науковому й освітньому просторі України, як і в світовому науковому дискурсі, проблематика раннього розвитку все частіше стає предметом активного обговорення, і не лише обговорення, а навіть окремих дій: розробляють концепції, започатковують експериментально-дослідну роботу в групах раннього віку, захищають дисертаційні дослідження з проблем раннього дитинства, зростає кількість дошкільних закладів з різноманітними освітніми послугами для батьків і дітей раннього віку. Увага до вивчення й розробки проблем вивчення раннього дитинства зумовлена тим, що саме цей період є вирішальним у найбільш інтенсивному розвитку всього організму дитини, що в подальшому є визначальним у психічному й моральному становленні особистості людини.

У психолого-педагогічній літературі ранній вік висвітлено як своєрідний період у розвитку людини, в якому діти оволодівають культурно-фіксованими способами користування предметами й мовленням, що зумовлює необхідність взаємодії з іншими людьми й спілкування. Ранній вік є унікальним, стратегічно важливим для всього подальшого розумового, фізичного, мовленнєвого й емоційного розвитку дитини, найсприятливішим періодом формування багатьох психічних функцій.

Сучасний етап розвитку різних галузей педагогічної й психологічної науки і практики характеризується об'єднанням наукових пошуків у напрямі поглибленого вивчення дітей

раннього віку для створення умов їх усебічного розвитку з огляду на індивідуальні, вікові та психофізичні особливості, а також потенційних можливостей кожної дитини. Розуміння дитини як найвищої цінності зумовлює піднесення наявних психолого-педагогічних умов розвитку і виховання дітей в закладах дошкільної освіти і сім'ї на якісно новий рівень у руслі загальних процесів демократизації життя суспільства, спонукає педагогів і батьків до забезпечення активної позиції дитини в процесі пізнання та взаємодії з іншими людьми.

У руслі зазначених процесів було здійснено наукове дослідження з теми «Виховання дітей раннього віку в різних типах дошкільних закладів», матеріали й результати якого представлено в цій монографії. Фундаментальне дослідження передбачало здійснення наукових розвідок та методичних розробок із розв'язання складних проблем становлення й розвитку дитини раннього віку та оптимізації освітньої діяльності в предметно-ігровому середовищі груп раннього віку різних типів дошкільних закладів на засадах партнерства та інноваційності.

Дослідження виконане в межах наукового напрямку 6. Дошкільна освіта. Проблема дослідження: Розвиток дитини раннього віку. Державний реєстраційний номер теми 0116U002328.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні закономірностей та принципів виховання дітей в ранньому віці та експериментальній перевірці змісту, форм та методів, науково-методичного забезпечення виховання дітей раннього віку, розвитку дітей раннього віку.

Ключова ідея дослідження пов'язана з розумінням залежності між особливостями розвитку малюка та створеними в розвивальному середовищі умовами сприяння особистісному розвитку дитини раннього віку.

Проведений аналіз науково-методичних джерел і сучасних тенденцій, що склалися в науковому дискурсі з проблематики раннього віку, уможливив сформулювати ряд протиріч між:

— об'єктивними вимогами суспільства до створення груп для дітей раннього віку й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ виховання дітей раннього віку в умовах різних типів ЗДО;

— об'єктивною потребою науковців і педагогів-практиків у ґрунтовному науково-методичному забезпеченні освітньо-виховного процесу в групах раннього віку і недостатньою розробленістю якісного навчально-методичного оснащення виховного процесу в закладах дошкільної освіти різних типів, що забезпечує оптимальний рівень особистісного розвитку дітей раннього віку;

— необхідністю цілеспрямованої консолідації зусиль педагогів ЗДО і батьків дітей раннього віку в процесі становлення й розвитку їх особистості й недостатньою теоретико-методичною розробленістю змісту, форм і методів їхньої освітньої взаємодії;

— потребою сучасної дошкільної освіти у висококваліфікованих вихователях, здатних до проектування, конструювання та ефективної реалізації сучасного змісту, форм, методів, організаційно-педагогічних умов побудови освітнього процесу в групах раннього віку, й відсутністю у вищих педагогічних навчальних закладах відповідної цілісної системи підготовки та вдосконалення компетентності педагогів із цієї актуальної проблеми.

Діагностичний зріз щодо стану роботи груп раннього віку ЗДО дав змогу визначити потребу в перегляді традиційних підходів до забезпечення процесу становлення й розвитку особистості в ранньому віці; потребу в розробці якісного сучасного навчально-методичного оснащення закладу дошкільної освіти для забезпечення оптимального рівня особистісного розвитку дітей раннього віку; готовності вихователів до проектуван-

ня, конструювання та ефективної реалізації сучасного змісту, форм, методів, організаційно-педагогічних умов побудови освітньо-виховного процесу груп раннього віку.

Визначені протиріччя дали можливість визначитися з темою наукового дослідження «Виховання дітей раннього віку в різних типах дошкільних закладів».

Дослідженням було охоплено заклади дошкільної освіти з: Івано-Франківської області (ДНЗ №35 м. Івано-Франківська, Отинійський ЗДО «Веселка» Коломийської районної ради); Києва (ЗДО № 26, 82, 112, 169); Київської області (ЗДО № 17 «Барвінок» м. Бровари, ЗДО № 1 «Лісова пісня» м. Ірпеня); Сумської області (ЗДО № 13 «Купава», ЗДО №26 «Ласкавушка», ЗДО № 28 «Ювілейний» м. Суми, ЗДО № 4 «Малютко», ЗДО № 9 «Фіалка» м. Ромни); Хмельницької області (ЗДО № 21 м. Кам'янець-Подільського, ЗРД «Золотий ключик» м. Нетішина); Черкаської області (ЗДО «Червона шапочка» села Білозір'я, Білозірської сільської ради, Черкаського району, ЗДО № 73 «Мальвіна» м. Черкаси); Чернівецької області (ЦРД «Барвінок» м. Чернівці, Черепковецький ЗДО Глибоцького району); Донецької області (ЗДО № 67 «Сонячний» м. Краматорська); Харківської області (Ізюмський ЗДО № 13 м. Ізюма, ЗДО № 279 м. Харкова); Житомирської області (ЗДО № 68, 43, 57 м. Житомира); Херсонської області (ЗДО № 12, 21, 7, 4 м. Херсона, ЗДО № 6 м. Скадовська, ЗДО с. Станіславського, ЗДО № 21 м. Новокаховки).

Структура монографії обумовлена логікою дослідження.

У *першому розділі* «Теоретико-методичні засади розвитку й виховання дітей раннього віку в ЗДО різних типів» проаналізовано проблему виховання дітей раннього віку у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі; розкрито наукові підходи до виховання дітей раннього віку в ЗДО різних типів; показано особливості соціального розвитку дітей раннього віку, становлення й розвитку інтелектуально-мовленнєвої діяльності, художньо-естетичного й рухового розвитку дітей раннього віку; проаналі-

зовано змістові та процесуальні параметри організації, дидактико-методичне забезпечення освітньо-виховного процесу в групах раннього віку закладів дошкільної освіти різних типів; надано характеристику різних типів дошкільних закладів у контексті функціонування груп раннього віку, зокрема закладів дошкільної освіти, центрів раннього віку, будинків дитини.

У *другому розділі* «Діагностика розвитку й виховання дітей раннього віку» представлено результати проведеного констатувального обстеження на основі полікритеріального підходу, у тому числі схарактеризовано критеріально-діагностичний інструментарій дослідження, розвивальне середовище груп раннього віку, представлено результати проведеного комплексного обстеження особливостей освітньої роботи (планування, організації освітнього процесу) з малюками в розвивальному середовищі груп раннього віку, тенденції розвитку й виховання дітей раннього віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

У *третьому розділі* «Організаційно-педагогічні умови виховання дітей раннього віку» обґрунтовано наукові параметри моделювання й організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку; схарактеризовано принципи організації освітньо-виховного процесу в умовах середовищної моделі груп раннього віку; розглянуто освітнє середовище як засіб особистісного розвитку дітей раннього віку, обґрунтовано зміну позицій вихователя груп раннього віку в організації стимульного середовища; представлено інноваційні розробки, ефективні технології раннього розвитку дітей, а саме: технологію стимулювання активного мовлення дітей третього року життя, технологію формування основ соціально-моральної компетентності в дітей третього року життя, технологію осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя, технологію позитивної випереджувальної оцінки як метод формування доброзичливих стосунків у дітей раннього віку; технологію художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку.

Колективну монографію збагачено результатами дисертаційних досліджень учених наукової школи професора Н. Гавриш, присвячених проблематиці раннього віку: І. Макаренко, О. Саприкіної, В. Паніної, Н. Шкляр, Т. Пономаренко.

У висновках представлено результати проведеного наукового дослідження; підбито підсумки, контент яких дозволяє обґрунтувати цілісний підхід до виховання дітей раннього віку в різних типах дошкільних закладів.

Автори:

Науковий керівник — Гавриш Н. В., докт. пед. наук, професор, гол. науковий співробітник (вступ, 1.1, 1.1.3, 1.2.3, 2.1.3, 3.2, 3.5.1, 3.5.2);

Рагозіна В. В., канд. пед. наук, ст. наук. співр., пров. наук. співр. (1.1.4, 1.2.2, 2.2, 3.1, 3.5);

Васильєва С. А., канд. пед. наук, ст. наук. співр. (1.1.5, 1.2.1, 2.3, 3.5.3).

Розділи 2.3, 3.3, 3.4 були написані авторами спільно.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ЗДО РІЗНИХ ТИПІВ

1.1. Наукові підходи до проблеми виховання дітей раннього віку в ЗДО різних типів

Теоретичну платформу та наукову обґрунтованість проведеного дослідження становили покладені в його основу: методологічні підходи; концепції, присвячені вивченню особливостей формування особистості дитини (Бех, 1998; Амонашвілі, 1983; Вентцель, 1923; Виготський, 1991; Ельконін, 1956; Запорожець, 1986; Каменський, 1982; Корчак, 1991; Макаренко, 1936; Песталоцці, 1969; Руссо, 2018; Сухомлинський, 1972 та ін.); наукові концептуальні підходи до організації освіти дітей раннього і дошкільного віку (Артемова, 2006; Богущ, Гавриш, Саприкіна, 2009; Кононко, 2000; Крутій, 2019; Поніманська, 2004).

Методологічне підґрунтя забезпечено сукупністю наукових підходів: *аксіологічним, особистісно орієнтованим, середовищним, діяльнісним, комплексним і технологічним*, що відповідають чотирьом рівням методології — філософському, загальнонауковому, конкретно науковому, технологічному (І. Блауберг, Е. Юдін). На основі названих підходів було визна-

чено суть і шляхи здійснення виховного процесу з дітьми раннього віку дошкільних закладах різних типів.

Аксіологічний підхід у системі сучасної освіти є актуальним і належить до філософського рівня осмислення проблем виховання дітей. Його положення в системі освіти висвітлено в роботах І. Беха, В. Гриньової, В. Желанової, О. Киричук, М. Кагана, С. Ладивір, О. Рейпольської, О. Савченко, О. Сухомлинської, Т. Піроженко, О. Хартман та інших. Застосування аксіологічного підходу як методологічного пояснюється тим, що осмислення зміни пріоритетів у виховному процесі груп раннього віку дошкільного закладу неможливе без усвідомлення цінностей, ціннісних орієнтацій суб'єктів, які представляють перших два соціальних інститути дитини. Науковці, які досліджують аксіологічний підхід, вбачають у цінностях духовно-моральний стрижень світової спільноти й окремих суспільств (С. Анісімов, В. Іванов, М. Качан, О. Киричук, І. Кон, Т. Піроженко). Автори наполягають на тому, що процес оволодіння цінностями та формування ціннісних орієнтацій вихованців в освітньому процесі стає можливим за умови прийняття їх батьками вихованців і педагогами, які працюють з ними.

Серед наукових підходів особливе місце посідає **особистісно орієнтований підхід**, тобто орієнтований на становлення й розвиток особистісної зрілості, індивідуальності маленької дитини (Ш. Амонашвілі). Сучасна освіта неможлива без звернення до особистості. Особисто орієнтований підхід до навчання й виховання допомагає забезпечити повноцінний соціальний розвиток особистості, вміння швидко адаптуватися в новому оточенні, виявляти індивідуальні здатності, схильності, досвід, інтереси, а також дає можливість реалізувати себе в новому соціумі та різних видах діяльності (І. Бех, О. Бондаревська, І. Волков, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, І. Лернер, М. Махмутов, С. Подмазін, І. Якіманська та інші). Учені одноставні в думці, що парадигма особистіс-

но орієнтованої освіти задає нові смисли життєдіяльності дітей у ЗДО: на перший план виходить особистісна сторона діяльності дитини, її соціальний досвід, переживання як засіб існування особистісного досвіду. Педагогічна взаємодія з дитиною в умовах особистісно зорієнтованої освіти потребує прийняття дитини як співучасника педагогічного процесу, як суб'єкта спілкування та діяльності. Орієнтація на ціннісні пріоритети виховання дітей раннього віку зумовлює вибір такої моделі організації освітньо-виховного процесу, в якому діти мають право вибору та можливості самостійно знаходити шляхи розв'язання завдань або проблемних ситуацій (у межах свого особистого досвіду).

З особистісно зорієтованим підходом тісно пов'язаний **діяльнісний підхід** (І. Зимня, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Центральною в діяльнісному підході є категорія діяльності, що розкривається у відповідних теоріях (М. Басов, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Гальперін та ін.) як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу, реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності» (Ельконін Д., 2007, с. 101). Зважання на положення діяльнісного підходу важливі для обґрунтування педагогічних умов і розробки психолого-педагогічного супроводу освітньо-виховного процесу в групах раннього віку. Так, важливим для нас висновком є думка про необхідність поєднання різних видів активності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Т. Піроженко та ін.). Безперечним є висновок Г. Щукіної, що розвиток дитини полягає в якісній зміні видів діяльності завдяки ускладненню цілей, завдань, предметних дій, операційної й мотиваційної сторін кожного з видів, а також унаслідок зміни самої позиції дитини, яка, накопичуючи досвід, стає більш активною й самостійною (Піроженко Т., 2021). Отже, зважання на положення діяльнісного підходу давало змогу забезпечити розвивальний ефект

створеного в групах раннього віку освітнього середовища, націленого й стимулювання комунікації, забезпечення активної позиції дитини в засвоєнні нових знань при взаємодії з ровесниками і дорослими.

Особливого значення ми надавали взяттю до уваги положень *середовищного підходу*, який розглядають як один з провідних чинників становлення й розвитку особистості малюка, суть якого полягає в зумовленості якості та способу життя кожної людини її взаємодією із середовищем, мірою дружності середовища до дитини (К. Крутій, О. Рейпольська).

Використання комплексного підходу як методологічного і як такого, що передбачає всебічне вивчення і водночас вплив на певне педагогічне явище на основі поєднання різних аспектів, зумовлювалося необхідністю в одночасній і комплексній реалізації психолого-педагогічних умов виховання дітей раннього віку на основі зважання на певні принципи, які становлять його термінологічну складову (В. Беспалько, В. Давидов, І. Зязюн, І. Марьєнко, І. Подласий, В. Сухомлинський та ін.).

Вибір *технологічного підходу* як методологічного зумовлено потребою в розробці й упровадженні технології становлення й розвитку особистості малюка в освітньому процесі груп раннього віку й полягає у виборі оптимальних форм і методів виховної роботи. Технологічний підхід є визначальним у процесі реалізації завдань дослідження (І. Дичківська, В. Докучаєва, О. Кучерявий, О. Сущенко).

Діалогічний підхід (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Лопатіна, І. Луценко, Т. Піроженко) обґрунтовує вибір діалогового формату побудови стосунків дітей і педагогів, малюків і батьків, педагогів і батьків тощо. Тож опертя на діалогічний підхід гарантує результативність за умови партнерської взаємодії як суб'єктів, так і об'єктів виховного впливу на таких рівнях: адміністративний (завідувач ЗДО, молода сім'я), інформаційно-методичний (педагогічний колектив, молода сім'я), оперативний (вихователь, молода сім'я), дуальний (дитина, батьки).

Методологічні засади дослідження також забезпечуються, крім загальнонаукових (системності, науковості, доступності, послідовності тощо), і системою принципів, що відповідають гуманістичній парадигмі навчання й виховання, «центрованої на світі дитинства» (Концепція освіти дітей раннього і дошкільного віку, 2020). Цьому сприяють принципи взаємовідносин дорослого з дитиною в освітньому процесі, зокрема: *принцип рівності* — світ дитинства й світ дорослих є цілком рівноправними частинами людського світу, їхні «переваги» й «недоліки» гармонійно доповнюють один одного; *принцип діалогу* — батьки і педагоги є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, конструктивної взаємодії з урахуванням пропозицій і думки кожного мовця, учасника спілкування; *принцип суб'єкт* — *суб'єктної взаємодії* педагога й дітей передбачає персоніфіковану відкриту манеру спілкування, що дає можливість кожному партнерові самовиразитися; *принцип співіснування* — світ дитинства й світ дорослих мають підтримувати взаємний суверенітет: діти не повинні страждати від дій дорослих, якими б не були мотиви цих дій; *принцип свободи* — світ дорослих має помірно й обережно контролювати світ дитинства (передусім заради збереження життя та здоров'я), надавати світу дитинства можливість обирати свій шлях; *принцип співрозвитку* — розвиток світу дитинства є паралельним процесом розвитку світу дорослих, мета розвитку людини — гармонізація зовнішнього та внутрішнього «Я»; *принцип прийняття* — кожна дитина заслуговує на прийняття її такою, якою вона є, безвідносно до норм (Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, 2020) Відповідно освітній процес, середовище мають передусім пристосовуватися до потреб дитини. Значення названих принципів підтверджено і в Державному стандарті дошкільної освіти України (2021 р.).

Окреслена наукова платформа забезпечила теоретико-методологічні засади проведеного дослідження.

Вкрай важливим для створення адекватних потребам малюків психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов є осмислення загальних тенденцій розвитку дітей раннього віку.

У ранньому віці відбуваються найважливіші зміни в психічному розвитку дітей — активно розвивається рухова сфера, формується мислення, виникають передумови становлення особистості.

Ранній вік характеризується високими темпами психічного розвитку, але формування органів і систем ще не завершено, а тому й діяльність їх недосконала. Нервові процеси характеризуються недостатньою силою, урівноваженістю й рухливістю, недостатньо сформовано процеси внутрішнього гальмування (Т. Бурковська). Це позначається на поведінці дітей. Вони легко втомлюються, емоційний стан доволі нестійкий. Створюючи оптимальні умови для нормального перебігу нервових процесів, науковці закликають орієнтуватися на такі особливості віку: високий зв'язок і взаємозалежність станів фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей; нестійкість і незавершеність навичок й умінь, що формуються; швидкий темп розвитку, що має стрибкоподібний характер; ситуативність (поведінка дитини визначається конкретною ситуацією), мимовільність усіх психічних процесів. Зважання на названі особливості при роботі з дітьми дасть можливість створювати умови для збереження їхнього психічного здоров'я. Одна з умов повноцінного розвитку дітей — хороший, урівноважений настрій. Позитивні емоції — основа розвитку пізнавальної діяльності, повноцінного становлення особистості малюка. Відсутність у нього позитивної емоційної реакції на нову іграшку, як і фіксування на негативних емоціях, є показником серйозного відхилення не лише в розвитку емоційної сфери, а й у загальному психічному розвитку дитини в ранньому віці.

Учені підкреслюють, що проблеми в психічному розвитку малюків обумовлені не тільки результатом екологічних змін

у суспільстві, котрі спричинюють появу все більшої кількості дітей з ураженнями чи функціональними порушеннями нервової системи, але й є результатом помилкових виховних впливів дорослих, причетних до виховання. Причина більшості ускладнень, з якими стикаються батьки при вихованні, зумовлена відсутністю в батьків умінь спілкуватися з дітьми, зважати на їхні вікові особливості, потреби, а також специфіку виховання в перших три роки життя. На думку О. Смірної, недооцінка масштабності суто психологічних змін, що відбуваються з дитиною в ранньому віці, призводить до того, що не всі резерви цього віку реалізуються. До того ж можливості залишаються нерозкритими.

Ранній вік — час оволодіння предметною діяльністю. У структурі свідомості провідну роль відіграє сприйняття. За словами Л. Виготського, усі психічні функції розвиваються «навколо сприйняття, через сприйняття і за допомогою сприйняття». Так, запам'ятовування в ранньому віці відбувається у формі узагальнення, тобто сприйняття знайомих предметів. Мислення має переважно безпосередній характер, тобто дитина встановлює зв'язки тільки між тими предметами, які перебувають у зоні її зорового сприйняття. Усі переживання дитини зумовлюються сприйняттям і діями з предметами та взаємодією з довкіллям.

Розвиток цього процесу визначають три параметри: перцептивні дії (дії, спрямовані на впізнавання предмета, до яких належать рухи руки з обмацуванням предмета, рухи очей, що простежують видимий контур, і т. ін.), сенсорні еталони (як постійні образи: геометричні форми, кольори, величини), з якими дитина порівнює властивості та якості будь-яких інших предметів), і дії співвіднесення (це дії з двома чи кількома предметами, здійснюючи які, необхідно співвідносити форму, величину предметів, розташування та інші властивості, а також зважати на них).

Перцептивні дії допомагають вивчити основні властивості та особливості предмета, що сприймають, виділивши в ньому

головне і вторинне: м'яч круглий — це основна властивість; м'яч — малий / великий, зелений / синій / червоний — це властивості вторинні. Дії сприйняття, які спочатку є зовнішніми й розгорнутими (дитина не тільки розглядає предмет, а й торкається його руками, взаємодіє з ним), потім переходять до внутрішнього плану дій та автоматизуються (достатньо одного погляду на предмет, щоб визначити його форму, колір, величину або інші властивості та особливості).

У ранньому віці починається оволодіння сенсорними еталонами. Спочатку уявлення про форму й колір пов'язані з конкретним предметом, наприклад: м'яч має круглу форму. Поступово ця особливість узагальнюється й, відриваючись від предмета, стає узагальненим еталоном — кольору, форми, величини. Формується новий тип дій сприйняття. Властивості одного предмета перетворюються для дитини на зразок, мірку, за допомогою яких вона вимірює властивості інших предметів. І вже після двох дитина починає використовувати постійні зразки для порівняння.

Процес сприйняття в дитини цього віку має мимовільний характер, вона може виділити в предметі лише його яскраві ознаки, які нерідко є другорядними. В. Мухіна стверджує, що розвиток сприйняття відбувається на основі зовнішніх орієнтувальних дій (що дозволяють орієнтуватися у властивостях предметів, розташуванні їхніх частин). Причому, за словами науковця, оволодіння перцептивними діями та еталонами значною мірою залежить від того, з якими саме предметами взаємодіє дитина і якою мірою допомагають їй дорослі. Це підкреслює значення автодидактичних, тобто самонавчальних, іграшок (пірамідок, мотрійок, рамок-вкладок), тобто таких іграшок, у структурі яких є елементи, без правильного вибору яких неможливо отримати бажаний результат. Якщо в першому півріччі другого року життя починають формуватися дії зорового співвіднесення, то в другій половині третього року життя дитина починає діяти за зразком. Обстеження

предмета стає детальнішим, не обмежується однією ознакою. Малюк у цьому віці здатен розрізняти 5 форм (коло, квадрат, трикутник, прямокутник, овал), 8 кольорів (червоний, жовтий, синій, зелений, білий, чорний, фіолетовий, помаранчевий). Діти раннього віку ще погано керують своїм сприйняттям, не в змозі здійснити правильний вибір за зразком, якщо є більше двох предметів або предмети мають складну форму чи складаються з багатьох частин. Т. Марцинковська, досліджуючи перцептивні процеси в ранньому віці, підкреслює роль кожного з них у розвитку сприйняття. Дослідження вчених К. Бюлера, О. Запоріжжя, Л. Венгера засвідчили, що в перші роки життя рівень розвитку сприйняття істотно впливає на розвиток мислення. У дослідженнях цих учених було розроблено методи вивчення й діагностики мислення, виходячи зі способів орієнтування дитини в ситуації. Основним і практично єдиним видом мислення до кінця раннього віку є наочно-дієве мислення, що передбачає безпосередній контакт дитини з предметами і пошук правильного рішення через спроби й помилки. Зовнішні орієнтувальні дії слугують вихідним пунктом для утворення внутрішніх психічних дій, що відбуваються в мозку без зовнішніх спроб (П. Гальперін).

Науковці наголошують, що характерним для мислення дітей цього віку є синкретизм: дитина намагається вирішити завдання, не виокремлюючи в ньому елементи, окремі параметри, але сприймаючи ситуацію як цілісну картину, усі деталі якої мають однакове значення. Для розвитку мислення дитини й переходу на його більш високий образний рівень необхідно є допомога дорослого в орієнтуванні (аналізі, виділенні окремих деталей), з яких потім дитина виділить (за допомогою дорослого) головні й другорядні. Таким чином, спільна з дорослим предметна діяльність істотно прискорює та оптимізує пізнавальний розвиток дітей.

Рівень розвитку мислення та узагальнення дитини визначають не тільки її предметні дії, а й розвиток мовлення. Як

справедливо зазначає О. Смирнова, оволодіння мовленням відтворює цілу революцію в психічному житті дитини. Мовлення перетворює всі психічні процеси: сприйняття, мислення, пам'ять, почуття, бажання тощо. Оволодіння мовленням дає можливість дитині керувати собою та своєю поведінкою, думати й фантазувати, створювати уявну ситуацію та усвідомлювати свої дії. У ранньому віці мовлення дитини розвивається доволі інтенсивно у зв'язку з позначенням предметів і дій з ними.

А. Богуш виокремила такі тенденції в розвитку мовлення дітей раннього віку:

— фонематичний слух випереджує розвиток артикуляції. Дитина спочатку навчається слухати мовлення, а потім правильно говорити;

— пасивне мовлення в розвитку випереджує зростання активного словника. Дитина спочатку розуміє слова-вказівки, потім слова-назви, пізніше настає розуміння інструкцій та доручень;

— з відкриттям дитиною того, що кожен предмет має своє призначення, проявляється чітко виражена ініціатива розвитку словника.

Розвиток мовлення, підкреслює О. Смирнова, нерозривно пов'язаний з розвитком мислення дитини. Якщо на першому році життя мислення й мовлення розвиваються незалежно одне від одного (мислення існує у формі маніпуляцій з предметами й предметних дій, а мовлення — у формі лепетання, емоційних реакцій), то до кінця раннього віку лінії мислення й мовлення починають збігатися. За словами Л.Виготського, відбувається зустріч мислення та мовлення, яка дає початок абсолютно новій формі, характерній для будь-якої людини. Дитина поступово сприймає довкілля все більш осмислено.

Пам'ять у ранньому віці має мимовільний характер. Вона ще не діє як окремий процес, а ніби заміняє мислення. Для цього віку мислити — значить пригадувати. Пам'ять переваж-

но механічна. Хоч малюки й запам'ятовують безліч текстів та інформації, але це результат загальної пластичності нервової системи, мозку, властивої всім дітям раннього віку. У цей період інтенсивно розвиваються рухлива, емоційна, образна пам'ять, причому лідирує рухова та емоційна пам'ять. У ранньому віці пам'ять бере участь у розвитку всіх видів пізнання. Для запам'ятовування велике значення мають частота повторення дій, слів. Резюмуючи зазначене, відзначимо: найважливішою й центральною психічною функцією у ранньому віці є сприйняття. Усі психічні процеси мимовільні. Повноцінний психічний розвиток дитини можливий за умови активної участі дорослого у спільній з дитиною діяльності.

Психічний розвиток малюка зумовлений змістом і характером предметної діяльності, яка поступово стає провідною. Оскільки всі способи дії з предметами ще не відомі дітям, то вони потребують допомоги дорослих. При освоєнні предметно-орудійних дій у взаємодії з дорослим поступово змінюються стосунки. Дитина все більше потребує активного дорослого, який надає їй зразки для наслідування. Малюк охоче спілкується з дорослим, який грається з ним у привабливі для нього ігри. Під впливом взаємин з дорослим у спільній предметній діяльності формується ставлення дитини до себе, оточення й інших людей. Зацікавленість дорослого діями дитини, позитивна оцінка, підтримка її дій впливають на ініціативність, активність у діях, швидше оволодіння операційно-технічною стороною діяльності, а відповідно й на успішність психічного розвитку малюка.

Поступово до трьох років малюк стає більш умілим і самостійним. Він починає користуватися багатьма предметами (чашкою, ложкою, олівцями, іграшками), за допомогою дорослого дитина навчається одягати окремі речі. Тобто поступово «хочу» і «можу» дитини починають співіснувати. Дитина все частіше починає протиставляти себе дорослим, повторюючи: «Я сам / сама». Однак можливості дитини раннього віку ще

дуже обмежені, тому виникає суперечність між прагненням її до самостійності й обмеженими ресурсами, обумовлена складністю, недоступністю освоєння предметів свого оточення. Та потреба реалізувати свої нові можливості через «Я сам / сама» превалює й має бути задоволена. Якщо дорослий нерозумно обмежує самостійність дитини, яка зростає, то це викликає її негативну поведінку, яка стає кризовою. Окремі науковці вважають кризою виниклу суперечність, що, по суті, є рушійною силою розвитку дитини. А негативна поведінка дитини зазвичай буває спровокованою безграмотною поведінкою дорослого. Отже, бурхливих кризових реакцій дитини можна уникнути. У працях Л. Виготського (1956) на основі даних описано симптоми цієї кризи: негативізм, норолівість, упертість, свавілля. Відбувається перебудова мотиваційної сфери, перебудова самосвідомості. Г. Бреслав (1990) наголошує на двох можливих варіантах становлення особистості: а) революційна, бурхлива короткочасна перебудова мотиваційної сфери й самосвідомості; б) поступова, еволюційна перебудова. Дослідник зазначає, що в дітей, які регулярно відвідують дошкільний заклад, частіше зустрічається другий варіант перебудови. Дитина прагне жити з дорослими спільним життям, брати активну участь у різних видах діяльності, які малюк втілює в сюжетній грі. У цих іграх малюк за допомогою ігрових дій, іграшок відтворює ситуації, що зацікавлюють його в реальному житті. І дуже важливим є грамотний супровід дорослого ігрових дій дитини, пов'язаний з розкриттям для малюка способів ігрових дій. Таким чином, у процесі становлення предметної діяльності у зв'язку з ускладненням предметно-орудійних дій дитина досягає нового рівня особистісного розвитку.

Список джерел

1. Аксарина Н. М. (1974). Основные этапы и особенности развития высшей нервной деятельности детей раннего возраста. Москва : ЦО — ЛИУВ.
2. Амонашвили Ш. А. (1995). Размышления о гуманной педагогике. Москва : ИД Ш. Амонашвили.
3. Басов М. Я. (1975). Избр. психолог. произведения. Москва : Педагогика.
4. Блауберг И. В. (1973). Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука. Богуш А. М. (2004). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Монографія. Київ : ВД Слово.
5. Выготский Л. С. (1956). Психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. Москва : АПН РСФСР.
6. Гурковська Т. Л. (2011). Супровід розвитку дітей раннього віку. Київ : Шкільний світ.
7. Концепція освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020). НАПН України. Київ : Ференець В. Б.
8. Корнетов Г. Б. (2001). Педагогические парадигмы базовых моделей образования. Москва : УРАО.
9. Леонтьев А. Н. (2004). Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия.
10. Ли Н. М. (2001). Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребёнком второго-третьего года жизни. Ребёнок как партнёр в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. Санкт-Петербург : Союз.
11. Психологічний портрет особистості дитини: вікові періоди (2021) : Аналітичні матеріали підготовлено С. Максименко, Т. Піроженко, Н. Пророк, М. Папуча. Київ : Людмила.

12. Рубинштейн С. Л. (1989). Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. Москва : Педагогика. Шкляр Н.А. (2019). Формування позитивного ставлення у дітей четвертого року життя до закладу дошкільної освіти. Автореферат дис. канд. пед. наук. Київ : ППВ НАПН України.
13. Руссо Ж-Ж. (2018) Вибрані трактати. Київ : Фоліо.
14. Сулейменова Р. (2000). Диагностика психического развития в раннем детстве. Учебно-метод. пособие. Алма-Ата.
15. Сухомлинський В. А. (1972) Сердце отдаю детям. Киев: Рад. школа.
16. Эльконин Д. Б. (2007). Детская психология. Москва : Академия.
17. Bloom L. (1993). From two to three. Cambridge : Cambridge University Press.
18. Brown R. (1973). Development of the first language in the human species American Psychologist. № 28.

1.1.1. Становлення й розвиток інтелектуально-мовленнєвої діяльності дітей раннього віку

Першопричина становлення мовлення, починаючи з ранніх етапів, — потреба в спілкуванні. Для дитини раннього віку ця потреба є самодостатньою цінністю (Абелєва І., 2004; с. 227). З розвитком змінюється зміст та ускладнюється характер потреб дитини в спілкуванні, що зумовлює зміну мотивів: від особистісного до ділового та пізнавального. Істотно змінюються форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування замінюється ситуативно-діловим, яке близько трьох років перетворюється в позаситуативно-пізнавальне. Емоційне спілкування є вираженням емоцій дитини та сприйняття нею емоційно забарвлених дій і мовлення дорослого. Воно є безпосереднім, оскільки обмін емоціями, стосунки дитини та дорослого нічим не опосередковані й виступають у чистому вигляді (Лісіна М., 1986). Отже, емоційне спілкування — це первісний психічний зв'язок дитини з дорослим, який стимулює досягання мозкових систем, підвищує активність дитини та зумовлює розвиток усіх пізнавальних процесів. Спілкування та практична взаємодія супроводжуються інтонаційним мовленням дорослого, реакцією дитини на голос, інтонацію, що, безумовно, є джерелом наслідування й розвитком розуміння мовлення дорослого. Під впливом емоційного контакту дитина інтенсивно вокалізує, у процесі чого розвивається артикуляційний апарат — передумова формування мовленнєвих дій. Це початок зворотного зв'язку — прагнення малюка відповісти оточенню, увійти в контакт (Абрамович С., 2004).

Зазначимо: якщо йдеться про етапи становлення та розвитку мовлення дітей раннього віку, то ми не можемо визначити чіткої межі між етапами, а тим паче встановити вікові рамки кожного з етапів. У контексті нашого дослідження ми лише

намагаємося зосередити увагу на істотних змінах у характеристиці персонального дискурсу та простежити формування жанрового мислення дітей раннього віку на кожному з означених етапів.

Дословесний період розвитку мовлення є підготовчим періодом становлення мовлення, у якому вчені виокремлюють два етапи: перший — з народження до шести місяців, коли основна форма взаємодії дитини з дорослим — це емоційне спілкування; другий етап — з шести до дванадцяти місяців характеризується розвитком розуміння (Цейтлін С., 2000).

У дословесний період основною формою взаємодії дитини з дорослим є емоційне спілкування, яке в перші місяці життя дитини підвищує загальну активність, зумовлює розвиток рухових і мовленнєвих реакцій. Мовлення з'являється в межах ситуативно-ділової форми, яка виникає на базі предметних дій-маніпуляцій дитини, реалізує її потребу в практичному співробітництві з дорослим.

Система жанрів дословесного етапу розвитку мовлення містить переважно одноактні субжанри фатичного спілкування (кожен із субжанрів дорівнює мовленнєвому акту) (Сєдов К.; с. 190). Серед них — комунікативні прояви, спрямовані на залучення уваги, засоби прояву радощів, невдоволення, а також етикетні субжанри. На дословесному етапі система жанрів ще не містить мовленнєвих знакових форм обслуговування типових комунікативних ситуацій, тому доцільніше буде вживати термін «протожанрова система».

Однією зі специфічних особливостей акту спілкування вже на етапі розуміння М. Лісіна визначає активність обох учасників. Проте в процесі спілкування з дитиною раннього віку за дорослим міцно закріпилась активна позиція — позиція того, хто говорить, використовуючи контекстне мовлення на противагу дитині, яка слухає та яка під час говоріння користується ситуативним мовленням. Мовлення дорослого, пов'язане із ситуацією, породжує в дитини ситуативне розуміння, з якого й

починається контекстне розуміння. Дитина починає засвоювати мовну дійсність з розуміння ситуації як неділимої єдності, у якій вказівка на предмет, ознаку та дію злиті в єдине ціле. Цей етап розвитку мовленнєвої діяльності дитини зумовлений особливостями її психічного розвитку, а саме синкретизмом дитячого сприйняття.

Розвиток розуміння, а згодом і перехід до активного мовлення вимагає формування узагальнення. Результати досліджень засвідчили, що для перетворення слова в поняття важлива не частота повторення слова, а напрацювання якомога більшої кількості рухливих умовних зв'язків (Сєдов К., 2001). Утворення повноцінного процесу розуміння (двобічного: дорослий розуміє дитину, а дитина розуміє висловлювання дорослого, та двоєдиного: розуміння входить до складу слухання й говоріння) є можливим лише за умови діалогічної позиції дорослого, яка передбачає нерегламентовану мовленнєву активність дитини. При цьому дорослий не тільки відповідає на активність малюка, а й стимулює її.

У ході спілкування з дорослим, на основі наслідування звуків, дитина переходить до активного мовлення. Дослідники визначають дещо різні строки появи перших усвідомлених слів, а також наголошують на існуванні доволі тривалих перехідних моментів. Це пов'язано з тим, що звук стає словом, коли із цим звуком пов'язується певний зміст, при цьому розуміє й інтерпретує цей зміст дорослий. Важливим стимулом активного вживання дитиною перших слів є запитання дорослого. Г. Ляміна виокремлює три етапи в характеристиці дитячих відповідей: початковий, де відповіддю є рух чи дія; другий етап, що характеризується неадекватними мовленнєвими відповідями; і третій, коли з'являються адекватні відповіді й правильна вимова слів є випадковою.

На етапі становлення мовлення здебільшого зберігаються субжанри, що були актуальними на дословесному етапі, але й набувають сили такі жанри, як вираження стану та прохання.

З'являються й нові комунікаційні навички участі в дискурсі — ініціативність у спілкуванні взагалі та ініціативність при введенні або зміні теми як засіб утримання комунікації й залучення дорослого до діалогу. За своєю акустичною формою перші слова схожі на лепетання. Зарубіжний учений О. Єсперсен назвав його «малим мовленням». У. Еліасберг і Л. Віготський називають цей етап «автономним мовленням». Також можна зустріти назву «няньчина мова».

Розвиток словника є основною характеристикою мовлення дітей раннього віку. Найбільш інтенсивне зростання словника відбувається після одного року й шести місяців. Більшість учених (В. Штерн, Ю. Аркін та ін.) наголошує на стрибкоподібному зростанні словника дітей другого року життя. До того ж учені наводять різні дані щодо темпів збільшення словника. Ще одна особливість словника — це індивідуальна відмінність темпів зростання. Чинники, що зумовлюють розвиток словника, розглянув Д. Ельконін. Серед них значне місце посідають особливості мовленнєвого середовища та умови виховання дітей.

На другому році життя в розвитку активного словника відбувається стрибок, характерний тим, що уривчасто збільшується тільки активний словник, розвиток пасивного словника відбувається доволі повільно (Богущ А., 2004). За С. Цейтлін (2000), у цей період починається диференціація персонального дискурсу дитини на інформативне й фатичне мовлення, що є основою оволодіння інформативними та фатичними жанрами мовлення. Серед інформативних жанрів у мовленні дитини з'являється розповідь. При оволодінні дитиною фатичним дискурсом поширюється перелік оцінних субжанрів, які комбінуються із субжанрами етикетними.

Щодо комунікативних навичок: на цьому етапі починає формуватися діалог, ускладнюються ініціації дитини, що зумовлено більшим ступенем соціалізації. У деяких випадках дитина не тільки ініціює діалог, а й виконує певну соціальну

роль. На цьому етапі дитина також оволодіває вмінням починати та завершувати діалог як мовленнєву подію, що відбувається в певному жанрі.

Протягом третього року життя розуміння мовлення дитиною зростає за обсягом та якісно змінюється. Дитина починає слухати дорослого — не тільки вказівки щодо практичної діяльності, а й розповіді. Дітям стає доступним розуміння художніх творів без супроводу наочності. Дитина починає розуміти події минулого та майбутнього. З'являється можливість керувати поведінкою за допомогою мовлення — попереджувати негативні дії. На основі розуміння мовлення діти починають робити перші висновки та узагальнення. На кінець третього року життя з'являється другий ступінь узагальнення — слова, що пояснюють родові поняття: іграшки (м'яч, кубики, лялька тощо) (Цейтлін С.; с. 76).

На третьому році зберігається індивідуальна відмінність у темпах зростання словника (Богущ А., 2004). Якщо на другому році життя в активному словнику переважали іменники, рідше дієслова, то на третьому — присутні всі частини мови, при цьому іменники складають 50 % від усіх слів. На другому місці за кількістю вживання стоять дієслова (30 %), при цьому в активному мовленні дітей багато «універсальних» дієслів.

Прикметники, які дитина вживає в мовленні, здебільшого характеризують розмір та колір, також присутні прикметники приналежності (мамин, бабусин) та прикметники, що виражають стан (мокрый, чистий). Прислівники тільки починають з'являтися, серед них найпростіші форми: там, тут, сюди тощо (Богущ А., 2004; с. 80). Характеризуючи активний словник на третьому році, Ю. Аркін вказує на те, що мовлення в цьому віці переважно супроводжує різні види м'язової активності, воно слугує акомпанементом, який стимулює дії дитини.

Третій рік життя характеризується інтенсивною активізацією мовлення — переведенням елементів мовленнєвої діяльності з пасивного словника в активний. Мовлення пе-

ретворюється в основний засіб спілкування, але залишається ситуативним. За Г. Леушиною, ситуативність проявляється в тому, що дитина може зовсім випускати підмет, замінювати його займенником, при цьому не вказано, кому цей займенник належить; у мовленні переважають прислівники та слово «такий», яке супроводжується жестикуляцією. У наочній ситуації ситуативність підвищується, а без наочності з'являються перші початкові форми контекстного мовлення (Цейтлін С., 2000).

Жанрове мислення інтенсивно розвивається. На третьому році життя основною формою спілкування залишається діалог. За А. Богуш, діти цього віку використовують такі форми діалогу: звернення до інших і відповіді на запитання дорослих; діалог між дітьми; діалог між дорослим і дитиною. Для діалогу цього віку характерним є: намагання щось повідомити в наказовій формі; існує намагання пристосуватись до співрозмовника; почерговість звернень (Богуш А., 2004; с. 182).

Структура діалогу на цьому етапі ускладнюється: ініціативні репліки дитини можуть мати вигляд провокації, звернення або питання. Проте дитина все ще діє в умовах дефіциту вербальних засобів, тому дорослий намагається підтримувати комунікацію таким чином, щоб дитина відчувала себе рівноправним партнером у діалозі. Засобом підтримки дитини як партнера в діалозі є репліки-повтори. Репліки-повтори належать не до інформаційно-змістовної частини діалогу, а до метакомунікативної. Виступаючи як метакомунікативні, у діалозі «дорослий – дитина», вони виконують лінгводидактичну функцію. Мета реплік-повторів полягає в тому, щоб показати дитині, що її чують та розуміють. Крім того, ці репліки стимулюють у дитини зацікавленість у продовженні комунікації. Більша частина реплік-повторів коректує мовленнєве висловлювання дитини. У репліці дорослого — зразок правильного висловлювання, до якого прагне дитина, при цьому вона має можливість співвіднести свою вимову з нормою. У більшості реплік-повторів дорослий поширює склад висловлювання та

перекладає сказане дитиною з «нянчиного» на «доросле» мовлення (Цейтлін С., 2000; с. 20).

Серед реплік-повторів виокремлюють повтор-підтримку та повтор-питання. Повтор-підтримка зумовлений значною різницею в комунікативній компетенції дорослого та дитини. Ці репліки містять у собі «оцінку» (слова «правильно», «так»), але така оцінка стосується фактичного боку висловлювання, без оцінки мовленнєвого виконання. Повтори-запитання є засобом підтримки комунікації. Але при відповідній інтонаційній забарвленості такі репліки дають дитині сигнал про неадекватність її висловлювання, що активізує дитину й зосереджує її увагу на сказаному. Повтори-запитання передбачають можливість додаткової мовленнєвої реакції дитини (Цейтлін С., 2000; с. 23). На цьому етапі дитина оволодіває доволі складним умінням брати участь у діалозі. Н. Лі виокремлює три види реплік, що використовують задля того, щоб вести діалог: репліки дорослого як засіб уточнення значення для себе та для дитини; репліки дитини як засіб уточнення значення для себе; репліки дитини як засіб уточнення значення для дорослого (Науменко Т., 1991; с. 32–33).

Когнітивний розвиток дитини раннього віку випереджає мовленнєвий. Виникає необхідність озвучувати нові, уже осмислені дитиною ситуації. Зростання активного словника й збільшення ланцюжка компонентів речення породжує інтенсивне вдосконалення граматично правильного мовлення, що зумовлено активною маніпулятивною діяльністю (Цейтлін С., 2000; Богуш А., 2004).

Отже, осмислення розглянутих характеристик становлення і розвитку мовлення дали змогу уточнити поетапність розвитку дитячого персонального дискурсу, особливості урізноманітнення мовленнєвих жанрів у дітей третього року життя у взаємодії з дорослими і ровесниками, оцінити роль мовлення в когнітивному розвитку дітей.

Список джерел

1. Абелева И. Ю. (2004). Речь о речи. Коммуникативная система человека. Москва : Логос.
2. Абрамович С. Д., Чикарькова М. Ю. (2004). Мовленнєва комунікація : Підручник. Київ : Центр навч. л-ри.
3. Богуш А. М. (2004). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Монографія. Київ : ВД Слово.
4. Елагина М. Г. (1977). Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва : АПН СССР.
5. Калмикова Л. О. (2003). Развитие значения и смысла слов в онтогенезе. Зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України № 5 (1). Київ.
6. Красногорский Н. И. (1958). Высшая нервная деятельность ребёнка. Ленинград : Медгиз.
7. Лисина М. И. (1986). Проблема онтогенеза общения. Москва : Педагогика.
8. Ли Н. М. (2001). Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребёнком второго-третьего года жизни. Ребёнок как партнёр в диалоге : Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. СПб : Союз.
9. Науменко Т. И. (1991). Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ.
10. Седов К. Ф. Жанры общения в речевом онтогенезе. Ребёнок как партнёр в диалоге : Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. СПб : Союз.
- Цейтлин С. Н. (2000). Язык и ребёнок : Лингвистика детской речи : Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.

1.1.2. Художньо-естетичний розвиток дітей раннього віку

У сучасному світі, пов'язаному з глобалізацією, зміною технологій, переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства та іншими, властивими сучасній цивілізації, рисами, — розвиток людини є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу та має реальну цінність як для самої людини, так і для суспільства, оскільки призводить до покращення якості життя людини в цілому та формує інтелектуальний і культурний потенціал кожної нації.

Ідея розвитку дитини раннього віку художньо-естетичними засобами є недостатньо реалізованою попри значну кількість досліджень, що стосуються художньо-естетичної діяльності: музичної (С. Шоломович, О. Радинова, А. Гогоберідзе, Е. Костіна, А. Зіміна, М. Каргушина, Т. Науменко, С. Науменко, Н. Кириченко, Т. Сорока, Н. Рубальська та ін.), фольклору (С. Садовенко), хореографічної (А. Шевчук), образотворчої (Т. Комарова, Г. Сухорукова, О. Дронова, Р. Чумічова, Н. Зубарева, Н. Халезова, Н. Голота, Л. Янцур, М. Гмошинська та ін.), театралізованої (О. Аматыєва, Ю. Косенко та ін.) діяльностей.

Проблему художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в різних аспектах вивчають і на сучасному етапі педагогічної науки і практики: теоретико-методичні основи соціально-емоційного розвитку особистості дитини (О. Кононко, Н. Єжкова), технології музичної освіти дітей у ЗДО (Е. Костіна, О. Радинова, Т. Науменко, С. Науменко) та музичного виховання у сучасній сім'ї (Л. Матвеева), формування естетичного ставлення до світу засобами образотворчого мистецтва (І. Ликова), розвиток мовленнєвотворчої діяльності дитини (Н. Гавриш), творчий розвиток дітей засобами фольклору (М. Картавцева) та ін.

Розглянемо сутність художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку, його компоненти та вплив педагога в досягненні завдань цього розвитку.

Розвиток особистості дитини не можна розглядати поза контекстом її естетичного розвитку, адже в його основі — розвиток естетичного сприймання, емоційно-чуттєвого ставлення до дійсності, які є складовими пізнання світу. Про це говорить і Т. Поніманська: «Естетичний розвиток особистості проявляється у становленні і вдосконаленні естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості». Таким чином, розпочатий у ранньому онтогенезі естетичний розвиток малюка має на меті формування естетичної культури особистості, що поєднує у собі естетичну свідомість, естетичні потреби і естетичну діяльність» (Поніманська, 2015).

Основою естетичної свідомості є *естетичне сприймання* як «...процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями» (Т. Поніманська, 2015). Художнє сприймання засвідчує здатність людини помічати прекрасне в мистецтві. Розпочинається процес з елементарного усвідомлення зображуваного в мистецькому творі, його осмислення. Умовою переходу простого осмислення в художнє сприймання є цілеспрямоване спостереження, що спирається на діяльність органів чуття. Унаслідок такої цілеспрямованої діяльності, що організує дорослий (ігри, заняття), дитина збагачується уявленнями, враженнями, переживаннями і накопичує мистецький досвід (Сухорукова, Дронова, Голота, Янцур, 2010).

У ранньому віці сприймання з-поміж усіх психічних процесів лідирує й визначає свідомість і поведінку дітей (Виготський, 2005). Художнє сприймання є вищою формою сприймання, це — здібність, що є результатом розвитку загальної здібності до сприймання; вона не з'являється сама по собі, а потребує зусиль дорослих (педагогів, батьків) у її розвитку; повноцінного художнього сприймання як уміння слід навчати.

Цьому сприяє розширення й закріплення знань, уявлень про навколишню дійсність, розвиток емоційної чутливості, відгук на прекрасне (Теплов, 1989). Продуктом художнього сприймання дитини є поява в неї «вторинного образу» і смислу, який може збігатися або не збігатися із образом та ідеєю, втіленими автором художнього твору (Ветлугіна, 1972).

На думку І. Ликової, «...в естетичному розвитку дітей центральною є здатність до сприйняття художнього твору й самостійного створення виразного образу...» (Ликова, 2007). У ранньому віці можемо говорити про перший, елементарний рівень сприймання творів образотворчого мистецтва (за класифікацією рівнів Н. Бутенко) (Н. Бутенко, 2013), коли дитина засвоює тільки сюжетну сторону змісту твору, тобто для неї важливим є «що» зображено на картині. Форма й засоби виразності («як» зображено) ще поза зоною її сприймання, з огляду на її психофізіологічні особливості, рівень життєвого і мистецького досвіду (Бутенко, 2013). А отже, у *ранньому віці* має відбуватися формування в дитини уміння вловлювати головну ідею (зміст) художнього твору — предмет чи об'єкт, звертати увагу на його характерні деталі й ознаки предмета. Розвиток художнього сприймання дитини відбувається паралельно із розвитком її предметної, мовленнєвої та ін. видів діяльності. Розширення кола предметів в обігу малюка, розвиток предметних дій з ними та словесне їх позначення (сприймання предметне й константне) впливає на розвиток зорового сприймання (воно починає передувати виконанню практичних дій на основі набутого дитиною досвіду), а отже, дитина раннього віку вже виявляє здатність роздивлятися й перелічувати знайомі їй предмети, не торкаючись пальчиком, тобто вона здатна не тільки дивитися, а й бачити (Гурковська, 2011). Зважання на психологічні особливості дітей цього віку дають можливість педагогам активно залучати дітей до перегляду картин, ілюстрацій та ін. видів образотворчого мистецтва та спонукати дітей брати участь у їх обговоренні (позначати побачені обра-

зи словами, словосполученнями, промовляти перші прості речення). Відбувається перетворення сприймання в самостійний пізнавальний процес, що є новоутворенням пізнавальної сфери на 3-му році життя дитини (Гурковська, 2011) та позитивно впливає на розвиток художнього сприймання.

Діяльність з розвитку художнього сприймання (творів мистецтва) дитини передбачає розвиток її *емоційно-почуттєвої сфери* (емоції, переживання, стани). О. Запорожець називав почуття ядром особистості, органом індивідуальності (Запорожець, 1986). У ранньому віці доцільно говорити про емоції дитини, оскільки вона миттєво й гостро реагує на зміни обставин і ситуації, які складаються навколо неї. Розвиток емоцій дитини відбувається у процесі залучення дитини до загальнолюдських і культурних цінностей та відбувається поетапно. Перший етап характеризує здатність дитини до «зараження» емоційними станами іншої дитини чи дорослого при безпосередній взаємодії з ними. На наступному етапі відбувається зародження умінь підпорядковувати свої дії вербальній інструкції дорослої людини (Виготський, 2005; Леонтьєв, 1982). Ці стани можемо відзначати в ранньому віці.

У *ранньому віці* для дитини є характерною особлива емоційність сприймання навколишнього світу, це — її характерна психічна риса. Діти демонструють імпульсивність, нестійкість емоцій. Вони блискавично реагують на оточення — природу, людей, предмети, об'єкти й демонструють захоплення, емоційно відгукуючись на все навколо. Оскільки головною особливістю дитини раннього віку є єдність емоційного й дієвого ставлення до світу, то дитина засвоює те, що їй подобається, що викликає в неї захоплення й радість (Гурковська, 2011). Емоції не тільки висловлюють ті чи інші особливості мотивації поведінки дитини, але й відіграють суттєву роль в реалізації цих мотивів. Наявним є значний діапазон індивідуальних відмінностей у характері емоційних процесів дитини й варіацій їх проявів (Запорожець, 1986).

Для розвитку сприймання (і художнього сприймання та естетичних емоцій зокрема) в ранньому віці слід своєчасно працювати над розвитком чутливості сенсорного апарату, формування емоційного відгуку на ознаки й властивості предметів і явищ навколишнього світу, на ритмічні рухи, музичні звуки, яскраві кольори, міміку, голос дорослого.

Прийоми розвитку художнього сприймання й естетичних емоцій у мистецькій педагогіці відомі (бесіди про мистецтво, ігрові ситуації з метою порівняння художніх образів, розповідання казок) (Дубровська, Казакова, Юріна, 2002). Однак вони є дієвими при роботі з дітьми молодшого й дошкільного віку, що актуалізує розроблення методів роботи з дітьми раннього віку. Серед загальних рекомендацій — наповнювати дитину в ранньому віці враженнями від творів мистецтва, щоб вона набувала мистецького досвіду, збагачувати й розширювати світ її переживань.

Наступним компонентом художньо-естетичного розвитку особистості є художньо-естетична діяльність (далі — ХЕД) як процес формування й реалізації особистістю своїх здібностей, умінь, навичок. ХЕД формується на підґрунті розвитку художньо-естетичного сприймання й художньо-естетичного ставлення.

Розвиток дитини може розгортатися в різних видах ХЕД — музичній, художній, хореографічній та ін. Зважаючи на специфіку різних видів мистецтва, перебіг розвитку дитини в кожному із цих різновидів матиме свої специфічні особливості. Звезимо поле нашого дослідження образотворчою діяльністю дитини й розглянемо її розгортання в період раннього віку.

Узагальнення досліджень (Мухіна, 1972; Казакова, 1980; Григор'єва, 1990; Сухорукова, Дронова, Голота, Янцур, 2010) дає можливість простежити *перебіг образотворчої діяльності в ранньому віці*.

З другого року життя малюк починає створювати різноманітні ламані, заокруглені, клубкуваті лінії; невідривні рухи

олівцем на одному місці аркуша утворюють пляму, що привертає увагу дитини. Однак образу в створених закарлючках ще немає. Щоб малюк міг побачити у своїх лініях чи плямах знак реального предмета, педагог має спілкуватися з дитиною щодо її зображень, гратися й «читати» їх, а також — розширювати її асоціативний фонд методом показу й називання предметів і речей, пропонувати для сприймання ілюстрації, малюнки з предметними й сюжетними зображеннями, що сприятиме виникненню перших асоціацій (за кольором, формою, ритмом, масою), накопиченню досвіду (знань про предмети й способи дій з ними). І тоді малюк зможе розгледіти у своїх закарлючках предмети й назвати їх. Отже, настає новий мікроетап — розпізнавання предмета у випадково створеній закарлюці, яка асоціюється в дитини з тим чи іншим предметом. Характерно, що перші асоціативні образи ще нестійкі, діти дають різні назви одним і тим же закарлюкам, адже схожості з предметом ще немає. Однак дитина починає усвідомлювати образотворчий смисл своїх дій, розуміти, що вона може зобразити все, що захоче.

Бачення образу дитиною стає для неї головним мотивом маніпуляцій з художніми матеріалами й інструментами. Чинниками збагачення й ускладнення змісту образів стають: розвиток предметної діяльності дитини, її спілкування з дорослими й однолітками, поява активного мовлення. Предмети, які позначає дитина у своїх плямах чи шматочках тіста, стають предметами-замінниками, з якими вона грається: імітує їхні звуки, відтворює рухи та ін. Здобутки дитини впродовж даного мікроетапу засвідчують перехід до власне зображувальної діяльності. Провідним мотивом стає потяг малюка зобразити цікаве для нього — те, що викликало в нього найбільш сильні емоції і що він прагне знову «пережити» (Мухіна, 1972). Джерелом нових образів стають враження дитини від довкілля, спілкування з дорослими й однолітками та зміст нових діяльностей — мовленнєвої, комунікативної, ігрової.

Образотворча діяльність є складною художньою діяльністю й потребує розвитку властивостей людини, зокрема сенсорних і сенсомоторних, умінь і навичок (Комарова, 1990). У здійсненні зображення дитина має виявляти певні уміння, здійснювані її рукою, що актуалізує розгляд ручних умінь або ручної вмільості. Йдеться про операційно-технічні вміння (наприклад, утримувати, переміщувати, поєднувати та ін.), що визначають здатність виконувати руками певні рухи із самообслуговування, дії в трудовій і побутовій діяльності, а також дії, пов'язані з ручною працею, письмом, зображувальною діяльністю та ін.

Розрізняють маніпулятивні й предметні дії, які поділяються на знаряддеві й дії співвіднесення, що формуються в людини під час її розвитку практично із самого народження (Гурковська, 2011).

Упродовж раннього віку дитина опановує дії співвіднесення та знаряддеві дії. Під час предметних дій рука дитини прилаштовується до знаряддя, починає діяти відповідно з його властивостями, згідно з «логікою знаряддя» (за Я. Гальперіним), і засвоює зразки функцій окремих предметів. Предметна діяльність впливає на психічний розвиток дитини, в її надрах виникають основи продуктивної діяльності.

Серед *технічних умінь дитини раннього віку в художній діяльності* є такі: правильне утримання художніх інструментів, раціональні способи їх використання, опанування лінією, штрихом, плямою як засобами виразності та ін. Результатом навченості дітей стають свобода й упевненість їхніх рухів, сміливість дій, наявність зображувальних умінь. До техніки малювання належать не тільки рухи, а й їх сприймання (тобто рухи під контролем зору й рухових відчуттів). Сприймання руху дитиною й усвідомлення нею м'язового відчуття породжує уявлення про нього, на цій основі вибудовуються виконавські дії дитини, тобто з'являється м'язова пам'ять рухів, накопичується руховий досвід (Комарова, 2005).

Володіння *формоутворювальними рухами* дає можливість передавати при зображенні форму предмета. До 1,5-річного віку дитина здійснює хаотичні й неусвідомлені рухи рукою. Близько 3 років (інколи — раніше) дитина виконує дугоподібний рух рукою, що призводить до появи «клубків», і потім замикає лінію, утворюючи колоподібну форму. Поступово дитина починає співвідносити рухи з характером отриманих штрихів, ліній і розуміти їхній взаємозв'язок. У отриманих на папері лініях чи конфігураціях діти впізнають знайомі предмети й намагаються повторити той чи інший рух для того, щоб отримати їх знову (Комарова, 2005).

Після цього стає можливим навчати дитину узагальнених способів зображення предметів навколишнього світу: предметів з ліній і різних їх поєднань; предметів круглої й овальної форми; предметів прямолінійної форми; предметів з названих вище форм в різних їх поєднаннях. Схожість предметів визначається передаванням форми в малюнку. Для кожної із названих груп рух буде особливим. На кожному віковому етапі зміст формоутворювальних рухів — свій: у молодшому віці — це малювання предметів округлої й прямокутної форми (Комарова, 2005).

Отже, ручні вміння є компонентом образотворчої діяльності й набувають ваги на етапі раннього дитинства, адже допомагають дітям засвоїти елементарні виразні засоби — ритм, колір, лінію, форму у створенні художнього образу (наприклад, у процесі малювання). Як зазначає Т. Казакова, діти 1,5–2-річного віку вже виявляють таку здатність (Т. Казакова, 1983). На фундаменті ручних умінь педагог може збагачувати дітей різними способами передавання образного змісту, й у кожному виді образотворчої діяльності ці способи будуть специфічними.

Якщо образотворчу діяльність з малюками 1-3 років проводити систематично й послідовно, зі зважанням на специфіку її перебігу в ранньому віці та на знання психофізіоло-

гічних особливостей дітей у цей період, то на кінець 3-го року життя дитина виявляє *початки образотворчої діяльності*, що проявляється в тому (Григор'єва, Груба, Зворигіна, 1998), що: 1) малюк охоче сприймає пропозиції помалювати, поліпити; самостійно ініціює заняття, дії з матеріалами; 2) проявляє інтерес до художніх матеріалів та інструментів, самостійно та під керівництвом дорослих грається з ними, може показати ті чи інші матеріали (пластилін, тісто, глина, фарби тощо), інструменти (олівець, пензлик, квачик тощо), виконувати елементарні дії з ними; 3) емоційно коментує свою образотворчу діяльність, озвучує процес і результат діяльності, радіє йому; 4) бачить образ у своїх зображеннях, називає те, що створює, може повторно створити попереднє зображення; 5) виконує образотворчі дії: у малюванні — створює прямі й замкнені лінії, утворює плями пальчиком, квачиком, пензлем; наносить штрихи олівцем, фломастером; у ліпленні — відриває шматочки пластиліну, робить з них кульки, качалочки, приліплює їх до поверхні, утворює елементарні форми (кільце, драбинка), розплюскує; 6) починає створювати упізнавані іншими зображення.

Таким чином, художньо-естетичний розвиток дитини раннього віку розглядаємо як розвиток її художнього сприймання й естетичних емоцій, що реалізується в різних видах художньо-естетичної (художньої) діяльності за доцільного педагогічного супроводу й у взаємодії з батьками. Зважаючи на специфіку різновидів художньо-естетичної діяльності, розвиток дитини в кожному з них відбувається з особливостями перебігу.

Список джерел

1. Бутенко Н. В. (2013). Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=215>
2. Ветлугина Н. А. (1972). Художественное творчество и ребенок. Монография. Москва : Педагогика.
3. Выготский Л. С. (2005). Психология развития человека. Москва : Смысл.
4. Волынкин В. И. (2007). Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. Ростов н/Д : Феникс.
5. Григорьева Г. Г. (1990). Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. Москва : Просвещение.
6. Гурковська Т. Л. (2011). Супровід розвитку дітей раннього віку. Київ : Шкільний світ.
7. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста (2002) : Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др. Москва : Академия.
8. Запорожец А. В. (1986). Избранные психологические труды : в 2 т. Т I. Психическое развитие ребенка. Москва : Педагогика.
9. Казакова Т. (1983). Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. Москва : Педагогика.
10. Казакова Т. (1980). Изобразительная деятельность младших дошкольников. Пособие для воспитателя дет. сада. Москва : Просвещение.
11. Комарова Т. С. (2005). Детское художественное творчество. Москва : Мозаика-синтез.
12. Комарова Т. С. (1990). Изобразительная деятельность в детском саду : Обучение и творчество. Москва : Педагогика.
13. Леонтьев А. Н. (1982). Ощущения и восприятия как образы предметного мира. Сб. Познавательные процессы. Москва : Наука.
14. Ликова І. О. (2007). Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років «Кольорові долоньки». Харків : Ранок.
15. Максименко С. Д. (2006). Генеза здійснення особистості. Київ : КММ.
16. Мухина В. С. (1998). Психология детства и отрочества. Москва : ИПП.
17. Мухина В. С. (1972). Генезис изобразительной деятельности ребенка : Автореферат докт. диссерт. М.
18. Педагогика раннего возраста (1998) : Учебное пособие для студ. сред. пед. учебных заведений. Г. Г. Григорьева, Г. В. Груба, Е. В. Зворыгина и др. Москва : Академия.
19. Поніманська Т. (2015). Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид., випр. К. : Академвидав.
20. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. (2010). Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник. Київ : ВД Слово.
21. Теплов Б. М. (1998). Избранные труды : в 2 т. Москва : Педагогика.
22. Якобсон М. П. (1976). Чувства, их развитие и воспитание. Москва : Знание.

1.1.3. Руховий розвиток дітей раннього віку

Дослідження процесу розвитку дітей раннього віку потребує звернення до результатів наукових досліджень представників медичної галузі з питань педіатрії та фізіології, рухового розвитку — учених Бальсевича (2009), Бернштейна (1966), Завацького (1993), Майданника (2018), Махлазова (2002), Мощича (1995), Ровного (2014) та ін. Такі кроки вмотивовані усвідомленням їх вагомості та реальності, оскільки підґрунтям психофізіологічних характеристик раннього віку є медичні показники нерво-во-психічного розвитку, психомоторного розвитку дітей, разом із оцінкою фізичного розвитку і стану здоров'я, що відображають ступінь дозрівання центральної нервової системи.

На сьогодні руховий розвиток дитини значною мірою залежить від навколишнього середовища, що є одночасно як джерелом розвитку (соціального, психічного, фізіологічного, фізичного та ін.), так і умовою для розвитку. На думку Мощича (1995), під навколишнім середовищем маємо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних біологічних і соціальних чинників, які включають такі компоненти: конституційні властивості, сімейні умови, гігієнічні умови й медико-профілактичні заходи, педагогічне керівництво дітьми в умовах ЗДО та ін.

За даними *Оцінки психомоторного розвитку дитини раннього віку* (2021), відбувається акселерація: кількість дітей, які народжуються з великою масою тіла, збільшилась від 5 до 12–16 %; наявними є інтенсивніші збільшення маси й довжини тіла; раніше відбувається прорізування молочних зубів і заміна їх постійними та ін. Гіпотези й теорії, озвучені вченими упродовж 20-го століття, розподілено на декілька груп. Так, до фізико-хімічної теорії віднесено вплив сонячної радіації, магнітного поля, космічної радіації, підвищеної концентрації вуглекислого газу, унаслідок розширення виробництва; до теорії комплексу факторів умов життя — урбаністичний вплив, комплекс со-

ціально-біологічних факторів, а також еліогенна гіпотеза (вплив вітаміну Д, сонячної енергії на процеси окостеніння в організмі дітей, пов'язаний із цим прискорений розвиток), радіохвильова гіпотеза (радіохвилі активують гормон росту), аліментарна гіпотеза (зміни в харчуванні дітей, вплив збільшеної кількості білків і жирів на ендокринну систему); прискорений темп життя, вплив залоз внутрішньої секреції, генетичний фактор.

За твердженням Майданника (2018), маємо зважати на біологічний вік дитини — індивідуальний темп розвитку окремо взятої дитини, який може не відповідати її календарному віку. Біологічний вік визначають за морфометричними, фізіологічними, метаболічними та імунологічними ознаками, які максимально наближені до середніх вікових величин і наявні в 50 % здорових дітей певної вікової групи.

Фізіологічна потреба дитини в рухах, бажання рухатись та необхідність оволодіння рухом для забезпечення власної потреби в рухах для спілкування з ровесниками та гри поряд, уможливають розгляд проблеми рухового розвитку дітей раннього віку. У цьому віці виникають більшою мірою почуттєві та емоційні основи майбутніх мотивацій рухової активності. Завдання полягає в тому, щоб надати дитині можливість відчувати радість руху й створити для цього умови, враховуючи детермінанти рухової активності. Бальсевич (2009) схарактеризував детермінанти рухової активності. Соціальні детермінанти рухової активності — прямі впливи, які відчуває дитина з боку батьків, вихователів, близьких родичів. Бернштейн (1966) уточнив, що рух, незалежно від того, відбувається він під контролем свідомості, за наказом вищих відділів кори головного мозку або згідно з механізмом безумовного рефлексу, супроводжується розгортанням фізіологічних механізмів та біохімічних процесів забезпечення енергетики руху. Процес становлення і зміни морфофункціональних властивостей, фізичних ознак і спроможностей, які змінюються під впливом умов життя, відбувається під впливом рухової діяльності.

Особливості перебігу періоду в немовляти (грудного):

— відбувається інтенсивне зростання (довжина тіла збільшується на 50%), інтенсивне збільшення маси, у зв'язку із цим необхідною є велика кількість пластичного матеріалу, особливо білків;

— завершується розвиток шлунково-кишкового тракту, дозрівання респіраторного тракту, серцево-судинної системи;

— організм перебуває під переважним впливом симпатичної нервової системи;

— відбувається інтенсивний розвиток мозкової тканини: збільшення маси мозку втричі, розвиваються 1-ша і 2-га сигнальні системи (ходить, говорить декілька слів). Бурхливий розвиток рухів (з 2-го півріччя зростання сповільнюється, але збільшується нервова діяльність, рухова активність) (О. Богомолець).

Переддошкільний період триває від 1 до 3 років. Характеризується швидким удосконаленням усіх функціональних систем з деяким зниженням темпів фізичного розвитку, але інтенсивним наростанням м'язової маси. Стрімко розвивається рухова активність. Пізнання навколишнього світу відбувається з допомогою всіх можливих аналізаторів, найчастіше — ротової порожнини. Відбувається інтенсивний розвиток інтелекту, значне ускладнення трудової діяльності, з'являється здатність до абстрактного сприйняття. Для цього віку характерним є становлення та швидке удосконалення мови. Емоційне життя дитини досягає найвищого ступеня проявів, чітко окреслюються риси характеру та поведінки.

У 3 роки настає час, коли дитина вперше усвідомлює власне «Я», вивчає себе в люстерку. Час активного вступу в контакт з довкіллям; для нього є характерними допитливість, неможливість зробити все, що хоче. Переважає наочно-дієвий тип мислення (що бачить, те запам'ятовує, відбувається розвиток пам'яті, «відбиток вражень»). Дитина може багато й довго гратися, оскільки переважання вагуса впливає на серцево-судинну

та дихальну системи (24–26 дій дихання на хвилину — економічне дихання). У цей період діти найбільше прив'язані до мами — «культ мами».

За даними Махлазова (2002), у віці від 2 до 3 років головними показниками нервово-психічного розвитку є активне мовлення, сенсорний розвиток, участь у грі, конструктивна та образотворча діяльність, рухова активність. Беручи до уваги показники нервово-психічного розвитку дітей, маємо змогу виокремити з них такі, як: рухи руки й дії з предметами, загальні рухи, навички та вміння в процесах тощо, схарактеризувати їх.

Оцінку психомоторного розвитку дитини, що відображає становлення різних відділів нервової системи дитини в певні періоди життя, здійснюють за такими критеріями:

- моторика — цілеспрямована маніпулятивна діяльність дитини;
- статика — фіксація та утримання певних частин тулуба в необхідному положенні;
- сенсорні реакції — формування відповідних реакцій на світло, звук, біль, дотик;
- мова — експресивне мовлення та розуміння мови;
- психічний розвиток — позитивні та негативні емоції, становлення соціального віку;
- індивідуальний темп розвитку (Мошич, 1995).

За даними *Оцінки психомоторного розвитку дитини раннього віку* (2021), оцінка фізичного розвитку дітей віком до 3 років відбувається згідно з наказом № 149 від 20.03.2008 МОЗ України «Медичний догляд за здоровою дитиною віком до 3 років». У цьому наказі запропоновано проводити оцінку фізичного розвитку дітей віком до 3 років на підставі документа «Норми зросту», ухваленого ВООЗ 2006 року. Вони ґрунтуються на результатах багатоаспектного дослідження показників фізичного розвитку більш ніж восьми тисяч дітей віком до трьох років у п'яти країнах світу (Бразилії, Індії, Норвегії, Омані та США).

Список джерел

1. Бальсевич В. К. (2009). Очерки по возрастной кинезиологии человека. Москва : Советский спорт.
2. Бернштейн Н. А. (1966). Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина.
3. Завацький В. І. (1993). Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини. Луцьк : Надстир'я.
4. Майданник В. Г. (2018). Пропедевтична педіатрія. Вінниця : Нова книга.
5. Майданник В. Г. (2021). Методичні рекомендації до навчальної дисципліни «Пропедевтична педіатрія». Взято з http://pediatrics.kiev.ua/download/metod_recomendacii/3k/1%20physical_dev.pdf
6. Махлазов О. Р. (2002). Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю. Київ : Євролінія.
7. Мощич П. С. (1995). Медицина дитинства. Київ : Здоров'я.
8. Оцінка психомоторного розвитку дитини раннього віку. 17.01.2021. Взято з <https://studfile.net/preview/1785074/>
9. Ровний А. С. (2014). Фізіологія рухової активності. Харків.

1.2. Специфіка функціонування груп раннього віку в ЗДО різних типів

1.2.1. Організація роботи в групах раннього віку в ЗДО

Запропоноване педагогічній спільноті законодавче забезпечення дошкільної освіти визначило цінність вікового періоду дитини від народження до 3 років — унікальним, найбільш інтенсивним і визначальним у розвитку людини, ключовим у загальному перебігу психофізичного й соціального розвитку дитини, найбільш сприятливим для соціальних і педагогічних впливів, інтенсивного розвитку мовлення, пам'яті, образної уяви й мислення. Забезпечення системних змін в освіті дітей раннього віку вбачаємо в розвитку мережі груп раннього віку як системі, яка відкриє рівний доступ для дітей раннього віку до отримання якісної освіти, створить умови для збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей, означить специфіку функціонування та особливості організації в групах раннього віку в ЗДО.

Важливими для осмислення специфіки функціонування груп раннього віку в різних типах ЗДО є результати дослідження Васильєвої (2017), що означили історико-педагогічні чинники розвитку системи ДНЗ різних типів в Україні та не втратили своєї значущості для подальшого розвитку дошкільної освіти в сучасній Україні. Це актуалізувало проблему варіативності та доступності в отриманні дошкільної освіти дітьми, зокрема раннього віку. Проблема варіативності та доступності в отриманні дошкільної освіти дітьми раннього віку актуалізувала історичний досвід розвитку системи дошкільних навчальних закладів, з часом — системи закладів дошкільної освіти. Разом із цим відбувається процес створення та відкриття ЗДО різних типів та форм власності: сімейних, приватних, прогулянкових, корпоративних закладів, які

потребують нормативно-правового (законодавчого), програмно-методичного забезпечення їхнього функціонування. Водночас міграційні процеси, фінансове розшарування сімей, зумовлені соціально-політичними й соціально-педагогічними чинниками, уможливили появу ЗДО різних типів і форм власності, функціональні особливості яких відповідатимуть фінансовим можливостям сімей та створюватимуть умови для здійснення дошкільної освіти. Суперечність між соціальним замовленням розвитку груп раннього віку як системи ЗДО різних типів і форм власності та реальним станом їх відкриття, відвідування залишається відкритою на сьогодні, особливо в умовах пандемії (2020–2021 рр.).

Актуальність цієї проблеми посилює законопроект про дошкільну освіту (2020), статті 13–14, який окреслює типи закладів дошкільної освіти, що забезпечують її здобуття. Це:

— *дитячий садок* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) для дітей віком від одного до шести (семи) років, де забезпечують догляд за ними, розвиток, виховання й навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

— *будинок дитини* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) системи охорони здоров'я для медико-соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також для дітей з фізичними та (або) інтелектуальними порушеннями від народження до трьох (для здорових дітей) та до чотирьох (для хворих дітей) років;

— *дитячий будинок* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) інтернатного типу, який забезпечує розвиток, виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дошкільного та шкільного віку, які перебувають у родинних стосунках та яких утримують коштом держави;

— *центр розвитку дитини* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи), в якому забезпечують фізичний, інтелектуальний і психічний розвиток, корекцію психічного й фізичного розвитку, оздоровлення дітей, які здобувають дошкільну освіту в інших суб'єктах освітньої діяльності або в сім'ї;

— *дитячий садок комбінованого типу* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) для дітей віком від одного до шести (семи, восьми) років, у складі якого можуть бути групи загального типу, компенсуючого типу, в яких забезпечують дошкільну освіту з огляду на стан здоров'я дітей, їхнього інтелектуального, психічного, фізичного розвитку;

— *дитячий садок сімейного типу* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які перебувають у родинних стосунках, де забезпечують їх догляд за дітьми, а також розвиток, виховання й навчання відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти;

— *дитячий садок компенсуючого типу* — заклад дошкільної освіти (або дошкільний підрозділ іншої юридичної особи) для дітей з особливими освітніми потребами та/або дітей, які потребують довготривалого лікування та реабілітації, віком від двох до семи (восьми) років. Дитячі садки компенсуючого типу можуть бути таких видів: спеціальні та санаторні. У статті 14 представлено наповнюваність груп у закладах дошкільної освіти, зарахування дітей до закладів дошкільної освіти, їх відрахування та переведення.

Специфіку функціонування групи раннього віку як системи розуміємо як наявність або відсутність специфічних ознак, які група набуває в результаті її способу зв'язку із середовищем. Специфіка групи раннього віку пов'язана з її організацією як системою або з особливостями зовнішніх систем, які здійснюють її організацію, що забезпечує перебіг розвитку даної групи.

Роботу груп раннього віку в ЗДО розглядаємо в контексті *системно-структурного аспекту, системно-функціонального, системно-комунікативного, інтегративного, інформативного.*

Під поняттям «система груп раннього віку різних типів» розуміємо множину елементів — груп раннього віку різних типів, якій притаманні процес суперечливої єдності виникнення та становлення, кількісного зростання та якісних змін, цілісність, взаємозв'язки та специфічні закономірності. Поняття «типи груп раннього віку» — це такі групи раннього віку, для яких характерними є мета, специфіка, структура (внутрішня організація), взаємодія з внутрішнім та зовнішнім середовищем.

У контексті системного підходу виокремимо структуру та функції системи груп раннього віку різних типів як цілісної системи.

Структуру системи груп раннього віку різних типів розглядаємо як внутрішню організацію, що є специфічним способом взаємозв'язку, взаємодії елементів, які її утворюють. Проте кожна із груп як система складається із елементів, що утворюють структуру саме окремої групи. Прикладом є функціонування групи раннього віку для дітей або групи раннього віку для дітей з хронічними неспецифічними захворюваннями верхніх дихальних шляхів, до структури яких входять: вихователі, помічники вихователів, адміністрація, методична, медична, господарська служби, між якими налагоджено певні зв'язки.

Зазначимо, що елементами структури групи раннього віку є діти раннього віку, вихователі, помічники вихователів, керівник ЗДО, вихователь-методист, педагогічні працівники, медичні працівники, помічники вихователів, батьки або особи, які їх замінюють, та фізичні особи, які надають освітні послуги у сфері дошкільної освіти. Отже, кожній структурі притаманні особливості. Особливість спеціальних груп раннього віку по-

лягає у специфічній структурі, а саме: обов'язковій наявності медичної служби (лікаря, процедурних медичних сестер), диференціації груп за захворюванням у дітей. Важливим є висновки учених Блауберг, Юдіна (1973), які вказують на те, що структура роботи в групах раннього віку рухома, динамічна, змінна.

Розглянемо середовище, що оточує систему груп раннього віку та яке змінює її під своїм впливом. Одним із завдань нашої НДР є дослідження необхідного, суттєвого середовища системи — умов середовища, без яких ця система не може функціонувати та розвиватися. До системи груп раннього віку як цілісної відносимо тільки ті об'єкти, які беруть пряму, безпосередню участь у творенні властивостей її як цілого. Взаємодія цих об'єктів і створює систему груп раннього віку з усіма її якісними особливостями.

Вчені (Васильєва, Гавриш, Рагозіна, 2020) переконані, що вплив зовнішнього середовища, внутрішнього середовища (педагоги, адміністрація, батьківська громада) позначається на меті, функціях, освітньому середовищі груп раннього віку, що впливає на програмно-методичне забезпечення, викликає суттєві зміни у змісті, формах здійснення освітнього процесу, режимі дня та плануванні освітніх завдань.

Отже, означено сучасну систему груп раннього віку в системі дошкільної освіти України; визначено її як цілісну з огляду на організаційні особливості та як таку, якій притаманні загальне та особливе в меті, множина та специфіка, якісна тотожність елементів, специфіка структури (внутрішньої організації), суперечності у функціональних рисах, вказано на процес взаємодії із зовнішнім середовищем.

Список джерел

1. Аверьянов А. Н. (1976). Система: философская категория и реальность. Москва : Мысль.
2. Афанасьев В. Г. (1980). Системность и общество. Москва : Политиздат.
3. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. (1973). Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука.
4. Васильева С. А. (2017). Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Автореферат дис. канд. пед. наук. МНУ імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв.
5. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильева С. А. (2020). Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку. Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді». Вип. 24. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України.
6. Закон «Про дошкільну освіту» (01.01.2017). Взято з <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020 р. (17.01.2021). Взято з <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>
8. Нові місця в дитсадках, концепція розвитку та базовий компонент дошкільної освіти : МОН презентує десять основних подій у докільці у 2020 році (17.01.2021). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/novi-miscya-u-ditsadkah-koncepciya-rozvitku-ta-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-mon-prezentuye-desyat-osnovnih-podij-u-doshkilli-u-2020-roci>
9. Проект закону про дошкільну освіту (2020) (01.01.2021). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadskeobgovorennya/2019/02/04/1zakonoproektdoshkilna-osvita.docx>
10. Сетров М. И. (1972). Основы функциональной теории организации : филос. очерк. Л. : Наука. Ленингр. отделение.
11. Шкарлет С. (2021). Новий базовий компонент дошкільної освіти забезпечить підвищення її якості та відповідність міжнародним стандартам (17.01.2021). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet>

1.2.2. Організація роботи в групах раннього віку в центрах розвитку дитини (ЦРД)

Законом України «Про дошкільну освіту» передбачено можливість здобуття дошкільної освіти дітьми в різних типах дошкільних навчальних закладів, зокрема й у *дошкільному навчальному закладі (центрі розвитку дитини)*.

Окрім ЦРД на базі ЗДО, існують ЦРД у недержавному секторі, якими опікуються приватні особи чи організації. Їхня поява зумовлена соціальним замовленням, бажанням батьків максимально розвинути здібності дітей з раннього віку в найкращих умовах для цього, забезпечити всебічний розвиток особистості дитини й розпочати підготовку до навчання в школі якомога раніше. Кількість таких ЦРД значно зросла впродовж 2000-х років. Їхня мережа доволі розвинена в столиці і в обласних центрах і мало представлена або відсутня в сільській місцевості. Найвним центрам притаманна неоднорідність: великі ЦРД можуть утворювати мережу (центр та філії, що працюють у системі або за франшизою) і працюють централізовано в межах єдиного бренду; менші центри охоплюють послугами дітей довколишнього району, мікроцентри пропонують окремі послуги мінімальній кількості дітей і батьків та можуть знаходитися у відповідно оснащених невеличких приміщеннях.

Підкреслимо, що послуги ЦРД для батьків у державному секторі є безкоштовними (за винятком благодійних внесків) [Згідно зі с. 29 Конвенції ООН «Про права дитини» від 20.11.1989, де зазначено про право дитини на розвиток її талантів і здібностей у повному обсязі, постає питання про надання додаткових освітніх послуг у державних та комунальних закладах освіти. Нормативно-правова база щодо цього питання та інші правові аспекти висвітлено в статті (Божинський, 2013).]

Послуги приватних ЦРД коливаються залежно від місця розташування (місто, село), умов, переліку послуг та ін. Приватні заклади організують у приватному секторі міст, заміських будинках або в житлових будинках (власники ЦРД винаймають частину першого поверху й частину двору); облаштування і оснащення таких закладів може мати переваги в умовах для розвитку малюків порівняно із ЦРД на базі державних закладів. Так, окремі ЦРД пропонують програму повного дня — із заняттями, харчуванням і денним сном та прогулянками у своєму режимі, що є зручним для батьків, які працюють. Для дітей встановлюють ігрові кімнати із сухими басейнами, гірками, ігровими комплексами, батутами, облаштовують прибудинкову територію та ін.

Організація освітнього процесу. У більшості ЦРД на базі ЗДО приймають дітей від 2 років; приватні ЦРД працюють з дітьми від 2 місяців. Залежно від напряму освітньої діяльності режим роботи ЦРД може колитися — від кількох годин перебування в закладі до денного перебування дитини в ньому. Дітей об'єднують у групи за віковою ознакою, дуже рідко трапляються різновікові групи з дітьми 2–3 років.

Незалежно від форми власності й типу ЦРД діти набувають освіту відповідно до освітнього стандарту — Базового компонента дошкільної освіти України, який реалізують через дотримання вимог програм дошкільної освіти. Педагоги ЦРД можуть обирати будь-яку з чинних програм дошкільної освіти, а також розробляти власну (що має бути затвердженою відповідними органами). Отже, діти раннього віку можуть розвиватися за авторськими програмами; їх розмаїття — одна з особливостей роботи ЦРД.

Відповідно до напрямів роботи закладу малюкам у ньому можуть пропонувати різні *заняття* — як загальнорозвивальні (комплексні, інтегровані), спрямовані на розвиток усіх сфер розвитку дитини, так і вузько спрямовані, що стимулюють розвиток дитини в одній або кількох сферах (наприклад, руховій,

музично-руховій та ін.), як, наприклад, музичне заняття. Заняття можуть проводити як окремі форми роботи з малюками (якщо вони відвідують ЦРД кілька разів на тиждень) або інтегрувати в активності повного дня.

У приватних ЦРД спектр пропонованих занять для дітей раннього віку та їхніх батьків більший і ширший: педагоги придумують і розробляють різноманітні курси як для дітей (бейбі-йога, фітнес із малюками, бейбі-танці, музика й театр для малюків та ін.), так і для батьків (консультаційна допомога логопеда, психолога та ін., клуб батьків тощо). Педагоги приватних закладів можуть проявляти більшу мобільність при реагуванні на запити батьків (створення нових курсів, програм, запровадження цікавих методик розвитку дітей). Хоча все більше державних закладів прагнуть реалізовувати інновації та взаємодіяти з науковцями науково-дослідних установ, викладачами вищої школи та ін.

Діти з раннього віку можуть розвиватися на ґрунті різних педагогічних систем, які запроваджує ЦРД (В. Сухомлинський, М. Монтессорі, Ж. Далькроз та ін.), розвивати свої здібності в групах музичного, художнього та ін. спрямування. Так, наприклад, багато дитячих садків використовують методику українського педагога В. Сухомлинського: вихованці в природному середовищі активно спостерігають за різноманіттям природи, досліджують форму й колір природних матеріалів, експериментують з ними, слухають казки педагога й розігрують їх. Прагнучи виховувати кожну дитину як творчу індивідуальність, педагоги дитячих дошкільних установ використовують вітчизняну педагогічну спадщину, зокрема методику С. Русової, пропонуючи найкращі зразки українських казок, віршів, пісень. У дошкільних установах створюють таке середовище, яке сприяє самовираженню дитини. Для цього використовують елементи всесвітньовідомих методик (Р. Штайнер, М. Монтессорі та ін.).

Основною формою організації діяльності дітей у ЦРД є

заняття (як правило — комплексне), яке проводять з малюками кілька разів на тиждень. Тривалість заняття може коливатися — від 5–7 хв. до 50 хв. (комплексні заняття з батьками у приватних ЦРД). Особливістю занять у приватних центрах є проведення їх малими групами (6–7 дітей), що дає можливість реалізовувати на практиці індивідуальний і диференційований підходи. Присутність на заняттях дитини разом з батьками (дитина й дорослий), безперечно, є перевагою, адже дитина, що тільки розпочинає соціалізуватися, відчуває себе разом з близькою людиною в безпеці, їй легше адаптуватися в новому соціальному просторі — групі дорослих і дітей, їй легше виконувати завдання тощо. Позитивно, що в таких малих групах діти адаптуються до середовища дитячого дошкільного закладу швидше, легше вчаться взаємодіяти в колективі, спілкуватися. Такі заняття в приватних ЦРД батьки використовують для підготовки дітей до відвідування державного ЗДО або ж вбачають подібні заняття як хороший варіант для переходу дитини в групи повного дня на базі цього ж центру або інших ЗДО.

В умовах карантинних обмежень робота ЦРД зазнала змін: приватні ЦРД обмежили свою діяльність офлайн і, мобільно реагуючи на обставини, переносять свою діяльність в онлайн-формат: створюють групи батьків, запроваджують навчання через мережу Інтернет, проводять різні форми дозвілля тощо.

Особливий тип дошкільного закладу — ЦРД, які належать до сектору неформальної освіти (ЦРД при недільних школах при посольствах, громадах, церквах, монастирях, храмах різних конфесій). Найбільш поширеним напрямом роботи є художньо-продуктивна діяльність з використанням простих матеріалів: ліплення із солоного тіста, аплікація, вироби з природних матеріалів тощо. До занять можуть бути залучені діти з особливими потребами, для яких такі заняття є іноді єдиною можливістю познайомитися з мистецтвом і набути еле-

ментарних художніх умінь. Серед недоліків неформальної дошкільної освіти можна назвати відсутність освітніх програм, наступності між освітніми ланками, неузгодженість у роботі педагогів. Водночас такі заняття на безоплатній основі дають можливість дітям різних соціальних верств населення самовиражатися й навчатися елементам комунікації з однолітками й дорослими.

Список джерел

1. Божинський В. (2013). Платні послуги в дитсадку: правові аспекти. Дошкільне виховання. 2013. № 5.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
3. «Положення про центр розвитку дитини». Постанова Кабінету Міністрів України від 05.10.2009 № 1124. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#>

1.2.3. Особливості виховання дітей раннього віку в дитячих будинках

Умови розвитку й виховання дітей раннього віку є важливим чинником становлення особистості. У процесі дослідження відбувалося вивчення особливостей виховного процесу в закладах дошкільної освіти різних типів, представлених у попередніх підрозділах. Так сталося, що поза увагою в нашому дослідженні залишилися малюки, яких виховують у закладах інтернатного типу. Недолік відповідної інформації було заповнено результатами експериментального дослідження В. Паніної (2013), присвяченого вихованню дітей третього року життя — вихованців дитячих будинків. Коротко розглянемо виявлені дослідницею особливості становлення особистості дитини-сироти. Оцінка закономірностей і особливостей психічного розвитку дітей-сиріт в умовах будинків дитини має відбуватися на цілісному інтегрованому розумінні механізмів становлення особистості, слід брати до уваги умови та причини, що впливають на ці процеси. Своєчасна діагностика відхилень у формуванні особистості дітей-сиріт дасть можливість пом'якшити глибину психічних, інтелектуальних і поведінкових розладів цих дітей. Здійснений аналіз основних психолого-педагогічних та соціальних особливостей дітей раннього віку — вихованців будинків дитини — дав змогу здійснити порівняльний аналіз специфіки становлення самостійності малюків, яких виховують у різних умовах (родина, ДНЗ, будинок дитини).

Соціальне сирітство характеризують як соціальне явище, пов'язане з ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно своєї неповнолітньої дитини. На відміну від «біологічних» сиріт, коли відсутні батько та мати внаслідок смерті, соціальні сироти — це діти-сироти при живих батьках. Будинок дитини є особливим закладом

у системі суспільного виховання дітей раннього віку, бо має замінити сім'ю малюкам від 0 до 3 років, які залишилися без батьківського піклування, та створити сприятливі умови для забезпечення повноцінного, своєчасного розвитку вихованців, соціально адаптувати їх до подальшого життя в суспільстві, сформувати в майбутньому компетентну, самостійну особистість.

Жахливим є факт, що в Україні сьогодні тільки 8–10 % дітей в інтернатних установах належать саме до категорії «біологічних» сиріт, а 88–90 % — це соціальні сироти (Коренев М., 2003; с. 25). До основних причин соціального сирітства відносять соціальні аномалії, що існують у суспільстві, а також фізичну чи психічну неповноцінність батьків дитини внаслідок захворювання. Серед соціальних аномалій виділяють згубні звички у батьків (алкогольна й наркотична залежність), аморальний спосіб життя матері або батька дитини, злочинність, бродяжництво, проституція, у результаті чого батьків, як правило, позбавляють батьківських прав (Коренев М., 2003; с. 28). Автори вказують на кризовий стан розвитку сучасної сім'ї, що супроводжується зубожінням населення, безробіттям, руйнуванням морально-етичних норм і традицій, зниженням рівня та якості життя.

Великий відсоток дітей потрапляє до будинків дитини через значні фізичні та психічні порушення. У дослідженнях, присвячених проблемам сирітства, дітей, позбавлених батьківського піклування, визначають як «групу ризику», визначаючи для них спільні риси: несприятливий період пренатального розвитку, тяжкі умови життя в ранньому віці, народження та зростання в асоціальних родинах, а також негативні генетичні дані, погана спадковість, схильності, що значним чином впливають на їхній подальший несприятливий психосоціальний розвиток (А. Прихожан, Н.Толстих, 2005; с. 120). Отже, багато дітей, яких виховують у будинку дитини, пройшли, за статистикою, складні життєві ситуації, відчули на собі свавіл-

ля дорослих, сексуальне насильство, алкоголізм, наркоманію, тобто мали достатньо факторів ризику й стресів для порушень психосоціального розвитку.

Негативна ситуація розвитку для дитини, що має досвід проживання в родині, посилюється багатьма психотравмуючими факторами: вилучення дитини з родини, розміщення її в різних установах (лікарня, притулок, дитячий будинок). Результатом переживання таких травматичних ситуацій є втрата дитиною відчуття захищеності, а звідси — ускладнення у становленні самосвідомості (переживання власної неповноцінності), порушення соціальної адаптації. Науковці вказують, що в дітей, які перебувають у спеціалізованих закладах, наявними є брак мовного й емоційного обміну, труднощі в ігровій взаємодії, інтелектуальні й особистісні порушення.

За даними наукових досліджень, основними причинами різноманітних відхилень особистісного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, можна назвати такі, як-от: дефіцит спілкування на рівні дитина – дорослий; специфічність системи спілкування з дорослими та однолітками; емоційно-дистанційний стиль взаємодії дитини та дорослого; синдром «великого колективу», що усуває й ускладнює диференційований підхід до дітей; недостатність умов для задоволення особистісних потреб дітей, їх саморозвитку й самореалізації (Кольцова М., 1973; с. 241).

Науковці вказують, що в результаті означених негативних причин ускладнюється розвиток комунікативних навичок, поведінкової варіативності й вибору стратегій поведінки, здатність адаптуватися в суспільстві через несформованість ставево-рольових стереотипів, недостатність арсеналу ролей, які необхідно «відігравати» в суспільстві для ефективної адаптації до його умов і вимог. Тобто результатом таких особистісних деформацій стає соціально-психологічна дезадаптованість, яка на наступних етапах може спричинити неприйняття соціуму та його норм, труднощі у створенні й збереженні власної

сім'ї, вихованні власних дітей тощо (Коренев М., 2003; с. 98).

Проведений В. Паніною аналіз протоколів обстежень дав змогу констатувати, що за своїм психічним розвитком діти, яких виховують без батьківського піклування, відстають від зазначених норм майже у 98 % випадків. Темп розвитку цих дітей повільний. Вихованці в будинку дитини виявили значно більшу цікавість до дорослого, ніж діти з дошкільного закладу. Вони будь-яким чином намагались заволодіти увагою дорослого: просилися на руки, намагались щось зробити, не хотіли йти від нього. Дані багатьох досліджень В. Котирло, М. Лісіної, Ю. Разенкової засвідчили, що діти, яких виховують у закритому закладі, відчувають загострену потребу в увазі та доброзичливому ставленні дорослого (Паніна В., 2013). За дослідженнями М. Лісіної, у трирічних малюків із будинку дитини наявною є пасивність в усіх видах діяльності (особливо у грі), бідне за змістом та лексико-граматичним складом мовлення, слабка увага, відсутність ініціативності, конфлікти у взаємовідносинах з однолітками. Поведінку дітей, яких виховують у дошкільному закладі, можна схарактеризувати як емоційну й вільну, вони зацікавлено дивилися мультфільм, бурхливо та безпосередньо висловлювали свої емоції, розмовляли складними реченнями, намагались робити умовивід. Вихованці будинку дитини поводитися менш активно: рідко посміхалися, їхні рухи були маловиразними, вони не висловлювали оціночних суджень, свою зацікавленість висловлювали у вигуках чи констатації фактів: «Побіг», «Тьоп-тьоп», «О», «Би-би» (бідність словникового запасу та граматичного оформлення речення). Діти з будинку дитини не могли зосередитися більш ніж на три хвилини. Вони частіше відволікались на предмети навколишньої ситуації, ніж діти з дитячого садка: дивилися вбік, намагались встановити контакт із дорослим (більше тактильний — взяти на руки, обійняти), ставили сторонні запитання («Ти мене любиш?», «Хочу до тебе в кабінет», «Що ти мені купиш?» тощо).

Таким чином, вихованці будинку дитини істотно відрізнялись від дітей — вихованців типового ДНЗ — за загальним характером поведінки. Контакти вихованців будинку дитини виражено слабше, вони одноманітні та малоемоційні.

Крім об'єктивних зовнішніх чинників, гальмування психологічного розвитку дітей раннього віку спричиняють і специфічні умови дитячих будинків як особливих закритих дитячо-дорослих колективів. В. Паніна довела, що відсутність або порушення взаємозв'язку медичного та педагогічного персоналу проявляється в намаганні кожної зі сторін створювати стратегію взаємодії з дітьми без огляду на спільні інтереси. Підпорядкованість дитячих будинків медичним установам визначає пріоритети не на користь забезпечення педагогічного впливу, а зосереджує увагу передусім на догляді за дитиною, контролі за виконанням санітарно-гігієнічних та оздоровчих функцій. Позитивним є дисциплінованість, підкорення, вміння діяти за вказівками. У виховній системі дитбудинку майже не передбачено виявлення бажань дитини, надання допомоги в їх реалізації. Будь-який прояв ініціативності, активності й самостійності дитини жорстко регламентують, контролюють, активність дітей не знаходить відгуку в дорослих. Ба більше, свобода вибору, як і можливість самостійного прийняття рішення, практично виключена, що створює дискомфорт і пригнічує енергію вихованця. Тобто головний емоційний зв'язок із дорослим відбувається саме через почуття провини (М. Лісіна, М. Коренєв). Таким чином дитина отримує особистісний досвід, з якого виключено її почуття, переживання, вона за своєю правилами: стримувати свої почуття вигідно, а виявляти — небезпечно, ось чому внутрішня самотність є нормою для вихованців дитячих будинків (І. Дубровіна, О. Рузький).

Специфіка постійного перебування в замкненому дитячому й дорослому колективі мінімізує стимули розвитку, які надають при вихованні в родині, і підпадає під вплив певної моногонії чуттєвих, а також соціальних стимулів. Крім того,

у ці колективи потрапляють переважно діти з несприятливим сімейним анамнезом, тобто вони вже мають негативний або незадовільний соціальний досвід. Для всіх дітей, яких виховують у будинках дитини й дитячих будинках, також характерними є порушення у спілкуванні з дорослими. На другому й третьому роках життя майже у всіх дітей-сиріт наявні викривлення у спілкуванні з дорослими. Незадоволеність потреби в увазі й теплі, починаючи із самого раннього дитинства, емоційна бідність й одноманітність контактів, спрямованих в основному на регламентацію поведінки, позбавляють дітей усвідомлення своєї унікальності, необхідності й цінності для інших, суттєво ускладнюють формування повноцінної особистості і, власне, самостійності. Аналізуючи психологічні особливості дітей-сиріт, проблеми їх соціалізації й розвитку самосвідомості, необхідно відзначити в них ознаки стресу, фрустрацій, емоційної напруженості через смерть батьків або позбавлення їх батьківських прав та інше. Різні емоційні розлади проявляються в усіляких психічних відхиленнях, відбиваються на самосприйнятті й самосвідомості дитини (Коренєв М., 2003; с. 99). Найбільші труднощі та відхилення від норми становлення в малюків дитячих будинків учені відзначають в емоційно-вольовій сфері — у неспроможності налагодити нормальні стосунки з іншими людьми, невпевненості у собі, зниженні самоорганізованості, цілеспрямованості, недостатньому розвитку самостійності як базової риси особистості.

У всіх вихованців будинків дитини науковці відзначають різного ступеня порушення, характерні для синдрому емоційної деривації; зниження активності й депресивний настрій аж до «депресивного аутизму»: стереотипні рухові акти, які переходять у патологічні дії (смоктання пальців, язика, кусання нігтів, смоктання одягу, підплигування, розгойдування тулуба або повороти голови); психоматичні розлади різного ступеня; загальмованість пізнавальних реакцій, що виявляється у формі псевдозатримки пізнавальних функцій. Емоційні відхилен-

ня поєднуються й поглиблюють викривлення комунікативних функцій дитини до формування типової аутистичної поведінки у більш старшому віці (В. Паніна).

За даними А.Прихожан, у дітей раннього віку, вихованців дитячих будинків, дуже низький рівень життєвої обізнаності, вони не обізнані з багатьма елементарними побутовими предметами, явищами, добре знайомими кожній дитині, яка живе в сім'ї (Прихожан А., 2005; с. 68).

Ще одну особливість в життєдіяльності вихованців дитячих будинків науковці пов'язують з постійним перебуванням цих дітей у колі своїх ровесників, серед гамору, без можливості хоча б якийсь час побути на самоті, що стає причиною нервової перевтоми, підвищеної збудженості, провокує агресію щодо однолітків і дорослих. На думку В. Мухіної, такі обставини породжують феномен «ми», коли в дітей виникає своєрідна ідентифікація один з одним в умовах дитячих будинків.

Пристосування дітей до нових умов життя у ЗДО так і в будинку дитини, відбувається по-різному. Діти, яких виховують у будинках дитини, мають менше можливостей для тренування адаптаційних механізмів і відповідно більш низький рівень соціальної адаптованості. Постійне перебування в стереотипних умовах групи, обмежені контакти із зовнішнім світом призводять до закріплених стереотипів поведінки в статичних умовах. Тому будь-яка зміна умов (переведення до іншої групи, до дитячого будинку, госпіталізація) є сильним стресовим фактором для вихованців. До того ж майже у всіх дітей дитбудинків несприятливий біологічний та соціальний анамнез, не завжди оптимальні показники розвитку й стану здоров'я, що, безумовно, погіршує витривалість та працездатність центральної нервової системи й сприяє виникненню стресових реакцій.

У дітей, які зростають у закладах закритого типу, виникають порушення в розвитку самостійності, як-от: а) нездатність

тривалий час зосереджуватися на діях з якимось одним предметом; увагу дитини розпорошено, вона перемикається на перший-ліпший у полі її зору предмет; б) здатність дитини захоплюватися предметом і діяти з ним, супроводжувана, однак, виникненням абсурдних і неприйнятних цілей, які неможливо чи небезпечно реалізовувати; в) здатність дитини висувати прийнятні цілі, схвалювані дорослими, але відсутність уміння організувати свої дії, робити їх досяжними (І. Дубровіна, Г. Рузьська, Н. Толстих). Подібні порушення можуть бути причиною дратівливості, втрати впевненості у своїх силах, остраху поразки, а в особливо важких випадках — втрати інтересу до предметної діяльності взагалі і, як наслідок, недорозвинення інтелектуальної сфери, мовленнєвої діяльності, вольових актів (Гурковська Т., 2011). Очевидною є пряма залежність між самостійністю дитини та її вмінням співробітництва з дорослим: чим істотніша й своєчасніша участь дорослого на початковому етапі оволодіння дитиною діяльністю, тим самостійнішою вона стає в подальшому.

Резюмуючи зазначене, підкреслимо: наведені дані дослідження В. Паніної свідчать, що психічний розвиток дітей раннього віку, яких виховують у сім'ї та в будинку дитини, має спільні й відмінні характеристики. Відмінності — у показниках фізичного (розміри, будова тіла, темпи розвитку, зміни структури мозку, сенсорні можливості й моторні навички), когнітивного (розумові здібності й психічні процеси, сприйняття, пам'ять, процес розв'язання завдань, мовлення, судження, уява) та психосоціального розвитку (соціальні навички, особливості деяких сторін психіки дітей, індивідуальний стиль поведінки й емоційного реагування).

Список джерел

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. (1991). Вы и младенец: у истоков общения. Москва : Педагогика.
2. Гурковська Т. Л. (2007). Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями. Дошкільне виховання. № 12. Видавництво : Світлич.
3. Кольцова М. (1973). Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва : Педагогика.
4. Коренев М. М., Лебедь І. С., Моїсеєнко Р. О. (2003). Медико-психологічні та соціальні проблеми та соціальні проблеми дітей-сиріт. Харків-Київ.
5. Лангмейер Й., Матейчек З. (1984). Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум.
6. Мойсеєнко Р. О. (2003). Наукове обґрунтування системи медико-соціальної допомоги дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, у державних інтернатних закладах. Дис. канд. мед. наук : 14.02.03. Харків.
7. Новоселова С. Л. (2000). Генетически ранние формы мышления. Москва : МПСИ. Воронеж : МОДЭК.
8. Психическое развитие воспитанников детского дома (1990). Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. Москва: Педагогика.
9. Паніна В. (2013). Виховання самостійності у дітей третього року життя в умовах дитячих будинків. Дис. ... канд. пед. наук. Луганськ : ЛНУ.
10. Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л. (1983). Диагностика нервно-психического развития детей первых трёх лет жизни. Москва.
11. Прихожан А. М. (2005). Психология сиротства. Санкт-Петербург : Питер.
12. Раттер М. (1987). Помощь трудным детям. Москва : Прогресс.

РОЗДІЛ II. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

2.1. Розвивальне середовище груп раннього віку

Вивчення *освітнього середовища в ГРВ* відбувалося згідно з **критеріями** (предметна насиченість фізичного простору; зміст і характер взаємодії учасників освітнього процесу в освітньому середовищі; часова та просторова організація видів активності дітей в умовах керованого та вільного вибору). За результатами встановлено: за фізичним критерієм — 9,5 % ГРВ показали високий рівень (далі — ВР), 66,7% — достатній рівень (далі — ДР), 23,8 % — середній рівень (далі — ДСР), низького рівня (далі — НР) не виявлено. Зазначимо, що фізичний простір комунальних, приватних закладів, центрів раннього розвитку не має принципових відмінностей. Для всіх характерним є зонування; наявні: ігрова, конструкторсько-будівельна, художньо-естетична, сенсорно-пізнавальна, зона фізичної активності, ігри з водою, піском. Відмінність між приватними й комунальними закладами полягає в доступі для дітей більшості дидактичних матеріалів — у приватних, і недоступності — у комунальних.

Оцінка освітнього середовища за *соціальним критерієм* засвідчила відповідно за рівнями: 4,8 % ВР, 42,8 % ДР, 52,4 % СР, низького не виявлено. Висновок: позиція вихователя мінімізує й певною мірою пригнічує мовленнєву та особистісну активність дітей. Методи і форми взаємодії педагогів з дітьми одноманітні, переважає модель «вихователь – над дітьми». Вихователі майже не використовують завдання, що стимулюють прояв самостійності вихованців.

За *організаційним критерієм* оцінки освітнього середовища ГРВ: високого рівня не виявлено, 28,5 % ДР, 52,4 % СР, 19,1 % НР. Доведено, що переважають групові форми організації дітей, дії дітей за зразком і вказівками. Завдання індивідуального формату спілкування використовують несистемно, наявний низький рівень комунікативної й мовленнєвої активності дітей.

За результатами дослідження *готовності вихователів* 32 ГРВ з 21 ЗДО до *інноваційної педагогічної діяльності* на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів відповідно до когнітивного, мотиваційно-ціннісного й методичного критеріїв встановлено: ВР виявлено у 9,4 % вихователів, 28,1 % показали ДР, 50 % — СР, 12,5 % — НР.

Вивчення освітнього середовища в ГРВ ЗДО різного типу в Україні (на прикладі ЦРД «Надія» м. Запоріжжя) дало можливість встановити його організацію за принципом материнської школи. Основні характеристики освітнього середовища: комфортабельність, організованість, раціональність розташування, насиченість різноманітним ігровим та дидактичним матеріалом, використання всіх напрямів розвитку дитини, мобільність, багатофункціональність, відповідність індивідуальним та віковим можливостям дітей. Предметно-розвивальне середовище групи єдине, хоча й умовно розділене на три мініцентри з обладнанням для пізнавального, художньо-естетичного й фізичного розвитку. Іграшки доступні для дітей. Настільно-друковані ігри, матеріали для організованої дорослим діяльності зберігають у шафі, їх дістають за потреби.

У рамках констатувального експерименту було проведено 2 фокусних дослідження (4-й квартал 2019 р.).

Перше дослідження стосувалося готовності вихователів до реалізації образотворчої діяльності (далі — ОБД) у ГРВ, *вивчення освітнього середовища* у цих групах щодо реалізації ОБД (*матеріально-технічні ресурси*) на базі ЗДО м. Суми і Сумської області [сумські ДНЗ (центри розвитку дитини) № 26, 28, 13, роменські ДНЗ (ясла-садок) № 4, 9]. Критеріями готовності вихователів до провадження ОБД у ГРВ визначено: *мотиваційно-ціннісний* (перегляд у мережі Інтернет відеоуроків, навчальних вебінарів з методик ОБД дітей цього віку, розроблення й запровадження в практику роботи власних методичних ноу-хау ОБД [метод, прийом, ідея, тощо], готовність до їх тиражування; доцільність використання сучасних ІКТ в ОБД дітей РВ]; *когнітивний* [усвідомлення завдань художнього розвитку в РВ, застосування відповідних форм, методів і прийомів реалізації ОБД, знання методик розвитку дітей РВ (пізнавальна, мовленнєва, здоров'язбережувальна сфери), їх використання в ОБД]; методичний [організація середовища для заохочення дітей до ОБД (експонування художніх творів, облаштуваність куточка ОБД, вільний доступ і різноманіття художніх матеріалів], використання інноваційного досвіду в ОБД, різних форм ОБД, співпраця з батьками як учасниками освітнього процесу при підготовці й проведенні ОБД (доцільність форм і частота залучення). Діагностичним інструментарієм слугувала розроблена анкета з 6 блоків запитань різних типів.

Результати дослідження виявили певні тенденції. Про наявність у вихователів *мотивації* реалізовувати ОБД у ГРВ засвідчують: їхня орієнтація в навчально-методичній літературі, перегляд більш ніж третинною респондентів відеоконтенту від фахівців галузі з питань різних видів ОБД у ЗДО, пошук в Інтернеті цікавинок (шаблони для малювання, ігри, художнє слово), використання методик розвитку (Нікітін, Монтессорі,

Дьенеш) під час занять ОБД. Вихователі мають власті напрацювання (моделі іграшок, прийоми малювання залишковими матеріалами, використання рулонних дощок для малювання, кольорового піску та ін.), ідеї для втілення (робота з глиною, виготовлення лепбуків, театру на хустках), а отже, вмотивовані до втілення інновацій.

Когнітивний критерій: виявлено недостатню обізнаність вихователів із завданнями художнього розвитку дітей на етапі 3-го року життя. Вихователям складно визначити пріоритетні й додаткові завдання художнього розвитку впродовж року, завдання на окремих період (місяць, тиждень), конкретизувати їх за видами діяльності, відділити завдання в художній сфері від завдань загального психічного розвитку. Щодо використаних методів у ОБД з малюками: вихователі віддають перевагу вербальним, що не є доцільними в роботі з РВ, а також — супутнім методам (ігровим, читанню художніх творів), які є додатковими. Третина респондентів відзначила значення обстеження предметів перед їх зображенням, третина назвала основоположні методи (показ вихователя із словесним коментарем та «рука в руці»). Жоден не зазначив такий важливий для розвитку замислу в дітей метод, як обігрування образів під час зображення й після нього.

Методичний критерій: вихователі використовують традиційні форми ОБД (заняття), часто пропонують розмальовки; ігри-дослідження, художні розваги не проводять. В організації ОБД з малюками потребують комплексу навчально-методичного забезпечення (планування, методичні рекомендації, шаблони для роботи дітей, художні твори, ігри). Більшість залучає батьків до освітнього процесу як слухачів (батьківські збори, консультації), помічника вихователя (30 %); меншість — для сумісних занять (10 %), проєктів (10 %), групових робіт (10 %).

Відповіді вихователів засвідчили належні умови для ОБД дітей: наявні художні куточки, експозиції художніх творів, му-

зейні кімнати; облаштування груп обладнанням і різноманітними художніми матеріалами для кожної дитини.

Друге дослідження стосувалося вивчення освітнього середовища в ГРВ ЗДО щодо реалізації *рухової діяльності* дітей (на базі ЗДО м. Житомира № 43, 57 (ясла-садок), ЦРД № 68). У розробці критеріїв послуговувалися критеріями С. І. Подмазіна, які ми адаптували: збагаченість середовища об'єктами, які безпосередньо впливають на формування відчуттів та сприймань у дітей третього року життя; естетична цінність об'єктів, мобільність, динамічність під час використання дітьми; критерій задоволеності потреби дітей у рухах; критерій насиченості рухової діяльності в освітньому процесі, її розгортання впродовж тижня, місяця; її роль у плануванні освітнього процесу в ЗДО; критерій насиченості освітнього середовища взаємодією педагогів, дітей та батьків (використання нових форм роботи з батьківською громадою). Результати засвідчили: наявність у середовищі ЗДО об'єктів, їхня мобільність, відповідність естетичним вимогам та достатній рівень використання педагогами під час рухової діяльності дітей; задоволення потреб дітей у рухах межує із насиченістю формами рухової діяльності в ЗДО, її розгортанням упродовж тижня, місяця, що потребує вдосконалення: змін у плануванні, оновлення форм, зокрема й із залученням батьків (спортивні мінісвятка, розваги разом із батьками в групах і на подвір'ї ЗДО, супровід рухової діяльності дітей вдома з допомогою ІКТ й ін.).

Проведене констатувальне дослідження з вивчення освітнього середовища у ГРВ в умовах ЗДО виявило: необхідність у перспективі реорганізації освітнього процесу у ГРВ вітчизняних садочків, використання корисного досвіду інших країн і співвіднесення його з нашими реаліями, розроблення більш досконалих і новітніх способів ефективного психолого-педагогічного супроводу особистісного зростання малюків в умовах розвивального середовища ЗДО, яке допомагає дитині відкривати світ і відповідає потребам дітей раннього віку.

Для успішного художнього розвитку дітей РВ у ОБД вихователі мають зосередитися на домінантах раннього віку, етапах образотворення дітей у проміжку 1–3 років та доборі відповідних методів педагогічного супроводу із апробацією нових форм у індивідуальній, груповій і колективній ОБД дітей РВ. Матеріально-технічна база ЗДО є сприятливою для проведення різних видів ОБД з малюками.

Задля рухового розвитку дітей педагоги мають сконцентрувати увагу на розвитку в дітей психічних процесів, етапах здійснення рухів під час рухливих ігор та ігрових вправ; методиці навчання рухів, процесу осмисленого здійснення рухів; освітньому середовищі, що найбільш повно задовольняє потреби дітей.

Таким чином, зроблені в результаті проведеного констатувального обстеження висновки щодо стану освітнього середовища в групах раннього віку дали змогу сформулювати висхідні положення, які ми використали в процесі побудови експериментальної моделі організації життєдіяльності дітей та освітньої роботи з малюками в групах раннього віку.

Список джерел

1. Вовчик-Блакитна О. О. (2015). Особливості функціонування сім'ї як соціоекологічної системи у просторі мегаполісу. *Актуальні проблеми психології*. Т. 7. Випуск 40. С. 33–42.
2. *Екологічна психологія*. (2018). Хрестоматія. За ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Взято з: URL:https://lib.iitta.gov.ua/712889/1/hrestom_eco_2018a.pdf

2.2. Критеріально-діагностичний інструментарій дослідження

2.2.1. Особливості мовленнєво-комунікативної взаємодії з малюками в розвивальному середовищі груп раннього віку

У більшості робіт, присвячених мовленнєвому розвитку дітей раннього віку, домінують кількісні характеристики фонетичної, лексичної та граматичної особливостей мовлення. Ми вважаємо за необхідне дослідити мовленнєву активність дітей у різних аспектах (А. Богуш, 2013; М. Кольцова, 1980; К. Крутій, 2006; М. Лісіна, 1986; Г. Ляміна, 1959; Т. Науменко, 1991; С. Цейтлін, 2010; Т. Юртайкіна, 1995 та ін.).

Виходячи з того, що акт розуміння й акт говоріння є основними компонентами мовленнєвої діяльності дітей третього року життя, у діагностиці було визначено два напрямки: розуміння мовлення та активне мовлення. Критеріями розуміння мовлення було визначено *ступінь узагальнення та інтерес до мовлення*.

Розуміння є передумовою виникнення активного мовлення. Першим критерієм розвитку розуміння дитиною мови дорослого було визначено *ступінь узагальнення*, який характеризується такими показниками: уміння ідентифікувати предмети та вміння систематизувати предмети.

Показник «уміння ідентифікувати предмети» характеризується тим, що в ньому інтегровано більш прості прояви: уявлення про знайомі предмети, упізнання їх зображення на площині — на картинці. Він дозволяє перевірити, наскільки дитина розуміє, що предмет має назву, яка зберігається й для намальованого предмета. Узагальнення — вищий рівень розумової діяльності, на який дитина виходить через мовлення. М. Кольцова виокремлює чотири ступеня узагальнення: 1-й

— слово позначає конкретний предмет; 2-й — слово позначає групу однорідних предметів; 3-й — слово позначає групу предметів, схожих за призначенням; 4-й — слова, що відтворюють досвід попередніх узагальнень (Кольцова М., 1980).

На третьому році життя дитина оволодіває другим та починає оволодівати третім ступенем узагальнення. Умінню систематизувати предмети передують виокремлення предмета, його словесна ідентифікація, співвідношення за ознакою з іншими предметами. Отже, показник «уміння систематизувати предмети» дозволяє перевірити, інтегратором якого ступеня виступає для дитини те чи інше слово.

Наступним критерієм розвитку розуміння визначено інтерес до мовлення, який своєю чергою визначався такими показниками: виконання мовленнєвих інструкцій, розуміння художнього тексту.

Виконання мовленнєвих інструкцій свідчить про усвідомлене розуміння мовлення дорослого, що є важливою передумовою співпраці дорослого з дитиною як на діагностичному етапі, так і на наступних навчальних етапах. Учені довели значущість художньої літератури для когнітивного, мовленнєвого та емоційно-чуттєвого розвитку дітей, починаючи з раннього віку. Діти дуже рано проявляють інтерес до художнього тексту: віршів, казок, оповідань, що зумовлено їхньою ритмічністю, зрозумілістю сюжету, виразністю мовних засобів. З огляду на це ми розглядали розуміння художніх творів як показник наявності в дитини інтересу до мовлення дорослого. При цьому ми звертали увагу на характер сприйняття, на різноманітні прояви рухової, мовленнєвої активності дітей у процесі читання художніх текстів.

До критеріїв розвитку активного мовлення було віднесено такі: *ініціативність, самостійність та адекватність*. *Ініціативність* характеризується такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю в мовленні елементів продукування.

Наявність у мовленні імпровізацій робить ініціативне мовлення багатшим за стимульоване. Ініціативне мовлення дитини відображає попередній досвід та містить окремі елементи аналізу та синтезу (Саприкіна О., 2008). На третьому році життя в мовленні з'являються елементи продукування (Юртайкіна Т., 1995). З огляду на це ми розглядаємо присутність таких елементів продукування, як показники ініціативності мовлення дитини.

Наступним критерієм було обрано *самостійність*, що характеризується такими показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз.

Мовленнєві прояви дитини — передумова діалогічної взаємодії, тому ми визначаємо мовленнєві реакції на побачене як показник самостійності дитячого мовлення. При цьому ми виокремлюємо прості й розгорнуті висловлювання.

Формування різних видів діяльності в ранньому віці, у тому числі й мовленнєвої, відбувається в процесі наслідування дій дорослого, яке на третьому році життя набуває значущості. Діти запам'ятовують та легко відтворюють слова, фрази й тексти художніх творів. Наслідування мовлення дорослого за відсутності відповідного стимулювання («Повтори!», «Скажи!») ми розглядаємо як значущий показник самостійності дитячого мовлення.

Останнім критерієм розвитку активного мовлення було визначено *адекватність*, показниками якого виступають: словесна ідентифікація дитиною предметів, рис, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

Показник «словесна ідентифікація дитиною предметів, рис, дій» за своєю суттю схожий з відповідним показником розвитку розуміння, але тепер він передбачає включення дитини до активного мовлення. Найважливіше те, що дитина повинна здійснити перенесення своєї уяви від сприйняття реальних подій, явищ на сприйняття відповідного зображення на картинці та вербально ідентифікувати сприйняте.

Сприйняття й вербальне відтворення побаченого неможливі без усвідомлення дитиною різних за характером зв'язків (просторових, причинно-наслідкових та ін.) між предметами та явищами, що зумовило вибір нами відповідного показника адекватності.

На третьому році життя збільшується потреба в ситуативно-діловому спілкуванні з дорослим, увага дітей усе більше зосереджується на власних діях, що зумовлює появу коментарю та мотивації власних дій, за допомогою яких дитина перевіряє відповідність сказаного та дії. Це дало підставу визначити вміння коментувати свої дії як показник адекватності активного мовлення дитини.

Мовленнєвий розвиток малюків було оцінено зі зваженням на особливості пасивного мовлення, тобто розуміння дитиною мовлення іншої людини та активного мовлення за критеріями: мотиваційним (бажання дитини вступати в мовленнєву взаємодію з іншими особами, ініціативність мовлення, інтерес до контакту з іншими), когнітивним (обізнаність, розуміння інструкцій, звернень і відповідність дій, допитливість, звернення до різноманітних джерел інформації), операційним (звук- і слововимова, словниковий запас, граматичні вміння, використання невербальних засобів, жестового мовлення). Під час цього етапу дослідження було розроблено діагностичні методики: розповідання дітям казки, розмова, виконання завдань з використанням дидактичної наочності та без неї, створення стимульних мовленнєвих ситуацій, групові та індивідуальні сеанси активізуючого спілкування (короткочасні заняття на основі різноманітного дидактичного матеріалу). Особливу увагу було надано нестимульованому мовленню дітей раннього віку. Головною умовою оцінки стану сформованості мовлення було досягнення контакту з дитиною.

Спостереження за мовленням дітей виявилось ефективним, тому що його проводили планомірно й цілеспрямовано, помічені факти мовленнєвої поведінки й діяльності дитини — на

етапі опрацювання і ще отримають пояснення, а також визначено шляхи мовленнєвого впливу. Важливим за значенням виявився метод словесних доручень, його було використано як один із видів природного експерименту. За його допомогою було вивчено індивідуальні мовленнєві особливості, зокрема рівень розуміння дитиною мовлення інших людей, розуміння ситуацій під час виконання доступних завдань.

Опрацювання результатів пілотної констатації дало змогу визначити, що розуміння дітьми мовлення навколишніх людей ще доволі обмежене. Активно й охоче контактують з дорослими, крім батьків, лише 17,4 % дітей. На стереотипні запитання дорослих дають односкладні відповіді лише 11,4 % дітей. Більшість ігнорує запитання. Ініціативу, словесно оформлену у спілкуванні з дорослими, виявляють у поодиноких випадках. Більш поширеними є вигуки, крики, істерики, сльози й навіть агресивні дії. До однолітків ставляться переважно байдуже або насторожено, контакти короточасні й обмежені. 27,3 % малюків виконують лише елементарні спонукальні інструкції в певній ситуації, коли словесна інструкція супроводжується відповідним жестом чи рухом. Активний словник у цієї групи дітей бідний і дає можливість позначити лише основне, а не висловити думку. Мова складається з окремих загальноживаних слів, переважна більшість яких — дієслова, іменники заміняють вказівні жести. 34,7 % дітей виконують більш складні інструкції, прості доручення, що вимагають уже послідовності дій: «Піди до...», «Візьми...», «Поклади...». Проте активний словник залишається переважно дієслівно-предметним. Тільки 9,7 % повторюють за дорослим зразки мовних висловлювань. Під час проведення індивідуальних розмов на основі завдань виявляють розуміння завдання і знання основних сенсорних еталонів (форма: кубик, цеглинка, кулька; колір: червоний, жовтий, зелений, синій; величина: великий, малий), виконують задані дії з ними (27,3 % дітей). Наслідуючи дії дорослого, діти зводять прості споруди з будівельно-

го матеріалу. Ігровий інтерес виражений ще недостатньо. Гра зводиться в основному до відтворення елементарних ігрових дій. Дії іноді супроводжуються мугиканням, ні до кого не зверненим, окремими звуконаслідувальними діями, пов'язаними зі змістом ігрової дії, і супроводжують їх. Виявлено 17,3 % дітей, які мають уявлення про число (показує й каже: «1, 2, багато, мало»); показують на картинках чи називають близько 30 зображень за різними темами: «Тварини», «Люди», «Одяг», «Транспорт», «Меблі».

Для проведення основного констатувального обстеження ми скористалися діагностичними методиками О. Саприкіної (2008), спрямованими на вивчення розуміння мовлення та рівня активного мовлення.

Методика «Оцінка розуміння мовлення за критерієм ступінь узагальнення» містила два завдання: «Ідентифікація предметів» і «Систематизація предметів». Виконання завдань передбачало словесні або жестові відповіді на завдання й запитання: «Покажи...», «Де...?», «Хто...?». Причому дитина мала виявити розуміння мовлення дорослого. Кожна правильна відповідь оцінювалась 1 балом.

Показник «ідентифікація предметів» оцінювали за такою шкалою: високий рівень, якщо дитина отримала більше 8–6 балів, достатній — 6–7 балів, середній — 4–6 балів, низький — 1–4 бали.

Друга методика «Оцінка розуміння за критерієм інтерес до мовлення» також містила два завдання: «Виконання мовленнєвих інструкцій» та «Розуміння художнього тексту», що передбачали виявлення за допомогою спостереження за діями дітей в різних видах активності їхніх умінь виконувати мовленнєві інструкції, а також у процесі спостереження за реакціями дітей на сприйняття — виявлення розуміння художнього тексту. Тривало спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей у процесі читання художніх творів. Звертали увагу на всі прояви активності дітей: невербальні, виражені в діях, рухах,

жестах, міміці, та вербальні: вигуки, звуконаслідування, повторення окремих слів і запитання дітей щодо змісту тексту.

Виконання мовленнєвих інструкцій оцінювали таким чином: дитина виконувала мовленнєві інструкції *завжди*, якщо кількість зафіксованих виконань перевищувала 10 разів; *часто*, коли кількість виконань була в межах від 5 до 10; *інколи*, коли кількість виконань не перевищувала 5 разів; *ніколи* — констатували при відсутності зафіксованих виконань мовленнєвих інструкцій. Окрім кількісної характеристики, експериментатор фіксував наявність мовленнєвих проявів у дітей під час виконання інструкції: коментаря власної дії, мотивації цієї дії.

Достатній рівень визначали, якщо дитина активно слухала художній текст, запитувала про незрозуміле, відповідала на запитання й охоче брала участь у переказі окремих невеликих частин тексту. Середній рівень визначали, коли дитина активно слухала художній текст, сама або за допомогою дорослого могла відповісти на запитання. Низький рівень визначали, коли дитина не слухала текст до кінця або взагалі не реагувала на читання художнього тексту.

Для визначення особливостей прояву активного мовлення було задіяно методику «Оцінка активного мовлення за критерієм *ініціативність*», що містила два завдання — на виявлення способом спостереження і здатності дитини до мовленнєвих імпровізацій та частоту таких імпровізацій. У процесі наступного завдання виявляли за допомогою спостережень та їх фіксування наявність у мовленні дітей елементів продукування, що фіксували двома типами відповідей — так і ні.

Методика «Оцінка активного мовлення за критерієм *самостійність*» містила завдання, що давали можливість оцінити здатність до мовленнєвих реакцій на побачене, їх частоту (часто, інколи, ніколи). Наступне завдання давало змогу виявити здатність дитини до повторювання слів, фраз, віршів. Дорослий пропонував дитині повторити слово / фразу / віршик і фіксував результат оцінками *так* і *ні*.

За допомогою методики «Оцінка активного мовлення за критерієм *адекватність*», зокрема завдань, спрямованих на оцінку вміння словесно номінувати предмети, властивості, дії. Завдання виконували на матеріалі сюжетної картини, до якої дорослий у процесі індивідуальної розмови ставив низку запитань про деталі зображення. Кожну правильну відповідь оцінювали 1 балом. Коли дитина розуміла зміст запитання, але давала неправильну відповідь, — фіксували 0,5 бала.

Завдання п'ятої методики передбачало виявлення рівня усвідомлення дитиною різних характеристик предметів, об'єктів і явищ (кількість, колір, величина) та вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати особливості їх розташування в просторі. Відповіді на запитання фіксували балами. Останнє завдання передбачало оцінку уміння дитини коментувати власні дії, наскільки часто (часто, інколи, ніколи) траплялися такі мовленнєві прояви. Провідним методом виконання його завдання було спостереження їхнім мовленнєвим супроводом.

Було проаналізовано результати за кожним критерієм. Кількісні дані обстеження стану розвитку розуміння за критерієм *ступінь узагальнення* показали, що більшість дітей ідентифікує предмети з їхніми назвами, про що свідчать такі результати: 5 % достатнього і 69,1 % середнього рівня. Значна кількість дітей (25,9 %) опинилася на низькому рівні. На наш погляд, причиною цього могли бути збуджений емоційний стан дитини на момент опитування, індивідуальні особливості психіки малюків тощо. Діти груп раннього віку вже вміють систематизувати предмети за ознакою: майже половина дітей успішно виконали всі запропоновані завдання. Але доволі значна кількість дітей (32,5 % КГ та 19,1 % ЕГ) впоралась лише з одним із завдань, а при виконанні інших припускалася помилок. За нашою оцінкою, 25,6 % дітей КГ й 23,8 % ЕГ мають достатній рівень володіння ступенем узагальнення, хоча показник низького рівня виявився також високим (27,9 %).

Дані обстеження мовленнєвого розвитку дітей за критерієм *інтерес до мовлення* свідчать як про інтерес до мовлення дорослого, так і про розуміння дитиною сказаного. Як показали результати дослідження, мовленнєві інструкції дорослого виконують на середньому рівні 44,2 % дітей. На низькому рівні зафіксовано 55,8 % дітей. Можна припустити, що такий результат спричинений, з одного боку, недостатньою увагою батьків, адже значна кількість дітей третього року життя тільки починає відвідувати ясла, а з іншого — недоліками виховного процесу: відсутністю або недостатньою кількістю мовленнєвих інструкцій вихователя, звернених до конкретної дитини в режимних моментах, на заняттях, в ігрових ситуаціях тощо. Дослідження показника *розуміння художнього тексту* дали змогу констатувати: лише 5 % дітей завжди уважно слухали художній текст, питали про незрозуміле та намагалися переказувати окремі моменти. Уважно слухали та могли відповісти на 1–2 запитання за змістом прочитаного 88,3 % дітей. На низькому рівні зафіксовано доволі малу кількість дітей в обох групах (відповідно 6,7 %), що доводить наявність у дітей третього року життя природної стійкої зацікавленості художнім словом. Дані спостереження за дітьми збігаються як у ЗДО, так і в ЦРВ та ДБ.

Порівнюючи рівні наявності в дітей інтересу до мовлення в групах, зазначимо, що на достатньому рівні знаходяться лише 3 % дітей КГ, при цьому велика кількість дітей знаходиться на низькому рівні (32,8 %).

Дані обстеження мовленнєвого розвитку активного мовлення дітей за критерієм *ініціативність* засвідчили, що в 32,6 % дітей лише інколи були мовленнєві імпровізації з приводу побаченого чи почутого. Умовно ми називаємо це явище імпровізацією, акцентуючи увагу на відсутності стимулювання мовлення дорослим та безпосереднього мовного зразка.

Зважаючи на такі низькі показники, можна констатувати відсутність у дітей проявів ініціативності в мовленні. Про це

свідчить і загальна оцінка: на низькому рівні зафіксовано відповідно 79,1 %.

Дані дослідження активного мовлення дітей за критерієм *самостійність* засвідчили, що достатній рівень не було виявлено в жодної дитини; на середньому рівні — 39,5; на низькому — 60,5 %.

Дані обстеження активного мовлення дітей за критерієм *адекватність*: на достатньому рівні зафіксовано 7,1 % дітей; це діти, які відповіли більше ніж на 86 запитань з 95. На достатньому рівні не було жодної дитини. На середньому рівні із завданням упорались 69,1 %. Було багато випадків, коли дитина розуміла зміст запитання, але відповідь була неправильною. Значна кількість дітей виявила низький рівень: 23,8 % і 38,1 % відповідно.

Шкали вимірювання всіх показників мовленнєвого розвитку за критеріями були істотно різними, тому при визначенні загальних рівнів розуміння та активного мовлення дітей було застосовано кластерний аналіз (кластерний аналіз був використаний і при визначенні загальної оцінки розвитку мовлення за окремими критеріями).

За результатами проведеного дослідження ми констатували, що на достатньому рівні розуміння дорослого виявилось 13,5 % дітей. Щодо активного мовлення, то кількісні показники тут менші, а саме: лише 2,5 % дітей сягають достатнього рівня. При цьому 57,5 % дітей знаходяться на низькому рівні. Незважаючи на незначні відмінності в численних даних, зроблено висновок про однаковий вихідний рівень мовленнєвого розвитку в дітей КГ та ЕГ.

У процесі констатувального етапу експериментальної роботи було виявлено такі особливості мовленнєвих проявів дітей третього року життя:

- діти виявляли найбільшу мовленнєву активність при роботі з римованими художніми текстами;
- найбільш активні мовленнєві прояви в дітей були у

процесі сприймання яскравої наочності, яка залишалась демонстраційною. Як тільки елементи наочності потрапляли до рук малюків, мовленнєві дії заміщались предметними діями;

- позитивне емоційне тло спілкування сприяло урізноманітненню мовленнєвих дій дітей;
- виявлено залежність продукування мовлення від стимулюючих дій дорослого.

Список джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. (2013). Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : Навч. посібник. К. : Слово.
2. Гавриш Н. В. (2001). Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : Лебедь.
3. Кольцова М. М. (1980). Развитие сигнальных систем действительности у детей. Л. : Наука.
4. Кольцова М. М., Рузина М. С. (2004). Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. Екатеринбург : У – Фактория.
5. Крутий К. Л. (2006). Изучение состояния речи ребенка раннего возраста. Енциклопедія діагностичних методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1. Запоріжжя : ЛППС ЛТД.
6. Лисина М. И. (1986). Проблема онтогенеза общения. М. : Педагогика.
7. Лямина Г. М. (1959). Развитие речи детей второго – начала третьего года жизни. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.
8. Науменко Т. И. (1991). Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ.
9. Саприкіна О. В. (2008). Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Луганськ.
10. Цейтлин С. Н. (2010). Язык и ребёнок : Лингвистика детской речи. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
11. Юргайкина Т. М. (1995). Развитие речи и речевого общения детей третьего года жизни. Развитие речи и речевого общения. Москва.

2.2.2. Особливості художньо-естетичного розвитку дітей третього року життя

Художньо-естетичний розвиток дитини раннього віку ми тлумачимо як розвиток її художнього сприймання й естетичних емоцій, що реалізується в різних видах художньо-естетичної діяльності за доцільного педагогічного супроводу у взаємодії з батьками.

Метою констатувального дослідження було з'ясувати стан художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах діяльності закладу дошкільної освіти, узагальнити результати та виокремити основні тенденції.

На першому етапі констатувального експерименту було здійснено дослідження середовища груп раннього віку в ЗДО щодо навчально-дидактичного забезпечення, групового приміщення, умов для проведення образотворчої діяльності з дітьми. Цьому слугували такі інструменти дослідження, як аналіз презентацій, наданих вихователями, анкета.

Відповіді вихователів щодо матеріального забезпечення ЗДО засвідчують достатні умови для здійснення художньої діяльності дітей раннього віку: наявними є куточки з творами декоративно-ужиткового мистецтва (зразки посуду й іграшок), в окремих садочках — музейні кімнати з репродукціями картин та ілюстрацій (у більшості ЗДО — музейні куточки зі стелажми, де представлено художні твори), групи обладнані мольбертами, стендами, плакатами, бізбордами, куточками для демонстрацій робіт дітей. Зазначене обладнання використовують на заняттях під час розгляду з дітьми художніх творів, обстеження творів декоративно-ужиткового мистецтва.

Вихователі зазначають, що застосовують різні форми образотворчої діяльності (заняття, вільна творчість дітей, експериментування з художніми матеріалами). Роботи дітей

експонують у куточку-виставці в групі для ознайомлення батьків (в основному — після кожного заняття), однак вихователі не зазначають про їх подальше використання дітьми (наприклад, в іграх). Обігрування ж художніх образів (створених дітьми зображень — намальованих, зліплених) є невід'ємною складовою процесу зображення в ранньому віці, що стимулює вихователів відповідними прийомами й запитаннями.

Отже, загалом групи раннього віку в ЗДО достатньо забезпечено художніми матеріалами й інструментами для здійснення художньої діяльності дітей. Однак у вільному доступі для дітей привертає увагу деяка одноманітність (кольорові олівці, фломастери). Констатуємо превалювання традиційних форм роботи з дітьми (заняття) та пропозицій як вільної діяльності дітей (розмальовування розфарбовок). Такі форми, як ігри-дослідження художніх матеріалів (наприклад, «Змішуємо дві фарби. Що вийде?», «Чи можна ліпити із сухого піску?» та ін.), художні розваги («Складаємо пазл-картину», «Картина з кубиків» та ін.), не використовують або майже не використовують з малюками. Відсутні заняття на сприймання й обігрування художніх творів як самостійна художня активність, а не частина заняття. Вихователі не обізнані з методиками роботи з картинами та іншими художніми творами саме з дітьми раннього віку.

Підкреслюємо, що окремі запитання анкети склали таким чином, щоб вихователі не тільки описували наявне, тобто констатували факти, але й могли уявляти ідеальне середовище для розвитку дитини раннього віку й обмірковувати варіанти його покращення, зокрема й власними силами й ресурсами. Це давало можливість поєднати констатувальний і формувальний етапи, щоб вихователі були не пасивними учасниками експерименту й чекали на готові матеріали чи методичні підказки від кураторів, а розпочинали обдумування ідей для проектування нового середовища та роботи з дітьми й ін.

Власні результати констатувального дослідження не суперечать окремим висновкам експертів комплектного дослідження якості дошкільної освіти, здійсненого під патронатом МОН України («Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища», 2019). Як зазначено в аналітичному звіті щодо матеріальних умов у ЗДО, найповніше забезпечені дитячі садки / групи дидактичними матеріалами для художньо-продуктивного розвитку, що відзначають 39,4 % директорів, 51,3 % вихователів ЗДО і 66,4 % батьків вихованців («Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища», 2019). Таке освітнє середовище впливає на формування в дітей важливих навичок і компетенцій; на думку вихователів рівень сформованості компетенцій у вихованців їхньої групи розвинений у діяльності малювання й рукоділля на 51,5 % («Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища», 2019).

Наступним кроком у програмі констатувального дослідження стало вивчення готовності вихователів до художньо-естетичного розвитку дітей у групах раннього віку ЗДО.

Діагностичним інструментарієм слугувала розроблена анкета з 6 блоків запитань по 5 запитань у кожному. Узагальнення відповідей уможливило виокремити такі тенденції (опис здійснено відповідно до представлених вище критеріїв):

1. Вихователі відзначають, що працюють за різними програмами («Я у світі», «Дитина», Українське дошкілля»), а в організації образотворчої діяльності послуговуються календарними плануваннями з посібників авторів (Л. Шульга, І. Ликова), а також розробленими власноруч. Слід зауважити, що частина вихователів не використовує календарне планування в роботі, що змушує замислитися над системністю й послідовністю роботи щодо художнього розвитку дітей.

Про наявність у вихователів мотивації реалізовувати образотворчу діяльність у групах раннього віку свідчать: їхня

орієнтація в навчально-методичній літературі на цю тематику (названо посібники, методичні рекомендації, альбоми для роботи з дітьми раннього віку), перегляд більш ніж третинною респондентів відеозанять і вебінарів фахівців галузі з питань запровадження різних видів образотворчої діяльності в ЗДО, а також — пошук цікавинок у мережі Інтернет, обізнаність із загальними методиками розвитку в ранньому віці (Нікітін, Монтесорі, Дьєнеш). Найчастіше вихователі шукають у мережі Інтернет зразки-шаблони із цікавими сюжетами для малювання, зразки з послідовністю виконання роботи в різних художніх техніках, а також — ігрові моменти, художнє слово й загалом — інноваційні методики, зокрема й проведення занять. Ці відповіді збігалися із відповідями щодо потреб вихователів у таких навчально-методичних матеріалах, як альбоми для дітей зі зразками малювання, аплікації, календарне планування, методичні рекомендації.

Позитивно, що вихователі прагнуть розробляти за власним уподобанням певну тему й мають свої напрацювання (наприклад, виготовлення іграшок і виробів, прийоми малювання залишковими матеріалами, використання рулонних дощок для малювання, робота з кольоровим піском та ін.) й цікаві ідеї для подальшої реалізації (наприклад, робота з глиною і природними матеріалами, застосування ебру в роботі з малюками, малювання кольоровою крейдою на ватманах, виготовлення й робота малюків з лепбуком, розширення сенсорного куточка, доповнення театрального куточка театром на хустках та ін.).

Отже, відзначаємо, що вихователі мають бажання дізнаватися й апробувати нові підходи в роботі з дітьми раннього віку, а також — художні матеріали й техніки. Констатуємо: вихователь потребує навчально-методичних і дидактичних матеріалів для здійснення системної роботи — від календарно-тематичного планування до карт проведення активностей для вихователя й альбомів для дітей з розробленим змістом на позиціях

інтегрованого підходу, що допоможе йому запроваджувати таку роботу системно й послідовно. Відзначаємо, що вихователі переважно прагнуть опанувати сучасні технології, методи й прийоми роботи з дітьми раннього віку, однак потребують навчання й методичного супроводу в різних інноваційних формах, що відрізнятимуться від традиційних лекцій, семінарів.

Отже, з огляду на те, що більшість вихователів не володіє достатнім досвідом узагальнення різноманітної наукової й науково-методичної літератури, виокремлення суттєвого, а також відчуває труднощі із календарним плануванням роботи в ГРВ, баченням довгострокових і тактичних завдань, щоб реалізувати художній розвиток дитини в ранньому віці, — слід розробляти й представляти таке навчально-методичне забезпечення для роботи вихователів та запроваджувати методичний супровід їхньої роботи.

А 85 відсотків вихователів зазначають про залучення батьків до освітнього процесу, однак 30 % — у ролі слухачів на батьківських зборах, консультування при самовідвідуванні батьками ЗДО (30 %), у ролі помічника вихователя (30 %), для виготовлення посібників, підготовки виставок дитячих робіт, відкритих занять. Варто, щоб досвід колег [спільні заняття дітей з батьками ліпленням, малюванням (10 %), підготовка проєктів (10 %), групових робіт (10 %), як і заохочення дітей старших груп до навчання малюків], який запроваджує мала частка вихователів (як засвідчують кількісні результати), використовувала більша кількість педагогів ЗДО.

Отже, вихователі не повною мірою володіють інформацією про перебіг художнього розвитку дітей у ранній період їхнього життя, недостатньо зорієнтовані в сучасних методах роботи з раннім віком, послуговуються методами, доцільними в роботі з більш старшими дошкільниками (бесіди, пояснення, демонстрація послідовності зображення).

Результати готовності вихователів щодо здійснення художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку за ре-

зультатами діагностичного обстеження представлено в публікації (Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020).

Дослідженню стану художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку передувала розробка критеріально-діагностувального апарату. З огляду на вікові особливості дітей раннього віку, специфіку розгортання художньої діяльності в цей період і становлення дитячого образотворення у віці 1–3 років (фокус уваги в нашому дослідженні звернено на такий вид художньо-естетичної діяльності, як образотворча діяльність) було виокремлено критерії й показники художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку (в образотворчій діяльності). Серед трьох компонентів художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в образотворчій діяльності на базі ЗДО в констатувальному експерименті досліджували діяльнісний. Це обумовлено можливістю вивчати надані експериментальними закладами робочі матеріали (дитячі роботи у вигляді малюнків, світлин).

Критерії й показники художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку (в образотворчій діяльності):

- когнітивний (первісні уявлення про художні матеріали й інструменти; уявлення про елементарні способи дій з художніми матеріалами й інструментами);
- емоційний (інтерес до художніх матеріалів та інструментів, бажання їх апробувати; позитивний емоційний відгук на пропозицію дорослого до образотворчої діяльності (самостійної, спільної з однолітками чи дорослим);
- діяльнісний [наявність елементарних ручних умінь у зображувально-продуктивній діяльності (правильне утримування художніх інструментів і дії з ними); первинні технічні прийоми малювання, ліплення, аплікації).

Діагностичним інструментарієм стала розроблена серія діагностувальних завдань, які проводили в ГРВ експеримен-

тальних закладів. Вихователям було запропоновано детальну інструкцію щодо підготовки й проведення завдань. Фіксація процедури й результатів відбувалась за допомогою фотозйомки дитячих робіт (усі експериментальні заклади) і відеозйомки процесу проведення діагностичних занять (окремі експериментальні заклади).

Висвітливо результати проведеного дослідження з дітьми.

Аналіз результатів виконання дітьми художніх завдань [вільне малювання (із самостійним вибором матеріалів дітьми); малювання яблучка (олівці, фломастери); малювання «Дощик» (фарби, пензлик), ліплення «М'ячик» (пластилін)] засвідчив, що діти орієнтуються в основних художніх матеріалах та інструментах, адекватно з ними поводяться, виявляють зацікавленість та позитивну реакцію на запрошення вихователя помалювати чи поліпити. Про зацікавленість в апробуванні нових знарядєвих предметів свідчить також обрання дітьми у вільному малюванні кількох художніх інструментів (кольорові олівці й фломастери) 13,2 % (один художній інструмент, здебільшого олівці чи фломастер, обрали 86,7 %).

Маємо такі висновки: діти впродовж 3-го року життя перебувають на дозображувальному етапі, для якого характерним є набуттям художніх вражень, руховий і зоровий розвиток: сприймання рухів під контролем зору під час виконання різноманітних малювальних дій сприяє виникненню м'язово-рухових відчуттів, закріпленню їхніми у пам'яті й допомагає набутти рухового досвіду в образотворчій діяльності.

Для художньо-естетичного розвитку дітей пріоритетним у ранньому віці стає розвиток емоційної сфери дитини, її інтересу до образотворчої діяльності через сприймання художніх творів, художні ігри за їх мотивами, а також формування ручної умілості, чого досягають запровадженням спеціальних художньо-ігрових вправ, завдань, у яких діти вправляються в особливих рухах, пов'язаних з процесом створення зобра-

жень, та набувають способів дій з різними художніми матеріалами й інструментами.

Результати вивчення стану художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку за результатами діагностичного обстеження представлено в публікації (Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020). Ґрунтовніше про комплекс ручних умінь у ранньому віці, їхню важливість для здійснення зображувальної діяльності дітьми раннього віку в художньо-естетичному розвитку дітей раннього віку, їхні компоненти йдеться у статтях (Ragozina, Hutsan, Morin, 2019; Рагозіна, 2020).

Список джерел

1. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). Стан розвитку дітей у групах раннього віку в закладах дошкільної освіти: результати констатувального експерименту. Український педагогічний журнал. № 3.
2. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). Про результати вивчення освітнього середовища у групах раннього віку закладів дошкільної освіти. The 2nd International scientific and practical conference «Innovative development of science and education». April 26–28. ISGT Publishing House, Athens, Greece.
3. Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища. Аналітичний звіт (2019). Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут освітньої політики».
4. Ragoza V. V., Hutsan L. A., Morin O. L. (2019). The development of manual skills in artistic and productive activities : From early age to primary school age. Мистецтво та освіта. № 4 (94).
5. 4. Рагозіна В. В. (2020). Ручна вмільість дітей раннього віку в образотворчій діяльності: сутність та компоненти. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. І-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік. Вип. 8. Івано-Франківськ : НАІР.

2.2.3. Дослідження сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти

З метою розкриття проблеми рухового розвитку дітей третього року життя зосередимо увагу на дослідженні сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей, а саме констатації, що дало нам можливість дотриматись загальної мети, об'єкта дослідження, де об'єктом нашого дослідження є психічні (пізнавальний, емоційний, вольовий) процеси, які впливають на руховий розвиток дитини.

Запропоновані ігри та ігрові вправи, що складають інструментарій констатації, дали змогу зосередити увагу на індивідуальній історії розвитку відчуттів, сприймань у дитини, означити надалі специфіку та закономірності рухового розвитку дітей третього року життя.

Загальна характеристика рівнів та результати дослідження уможливають констатувати факт існування 3 % дітей середнього рівня сформованості рухових відчуттів та сприймань, що своєю чергою спрямовує подальше дослідження до розробки технології рухового розвитку дітей, основним завданням якої є розвиток осмисленого сприймання рухів у дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти.

Фізіологічна потреба в рухах, бажання рухатись та необхідність оволодіння рухом з метою забезпечення власної потреби в рухах задля спілкування з ровесниками та гри поряд уможливають розгляд проблеми рухового розвитку дітей третього року життя. У цьому віці відбувається закладання більшою мірою почуттєвих та емоційних основ майбутніх мотивацій рухової активності. Завдання в тому, щоб надати дитині можливість відчути радість руху і створити для цього умови, враховуючи детермінанти рухової активності.

Вивчення теоретичних засад дослідження, зокрема аналіз історіографічних джерел, не дало можливості створити повне бачення про досліджуваний феномен у контексті психолого-педагогічних досліджень. Залишаються поза увагою питання дослідження факторів та передумов рухового розвитку дітей раннього віку, зокрема третього року життя, із взяттям до уваги процесів соціалізації дітей та впливу різних форм роботи в ЗДО; формування рухів в умовах закладів дошкільної освіти під час вільної діяльності дітей; розвитку психічних процесів у сучасних дітей під час безпосереднього та опосередкованого керівництва педагогом. З метою розкриття проблеми рухового розвитку дітей третього року життя зосереджено увагу на дослідженні сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей, а саме констатації, що уможливить нам дотриматись загальної мети, об'єкта дослідження, де об'єктом нашого дослідження є психічні (пізнавальний, емоційний, вольовий) процеси, які впливають на руховий розвиток. Для констатації реального стану сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя ми поставили завдання: розробити інструментарій констатувального етапу; на основі отриманих результатів констатувального етапу дослідження виявити рівні сформованості відчуттів та сприймань у дітей третього року життя.

Вивчені джерела психолого-педагогічної, медичної літератури, наукові погляди В. Бальсевича, Н. Бернштейна, Є. Вільчковського, В. Завацького, Т. Дмитренко, Г. Костюка, О. Махлазова, А. Ровного дали можливість уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження: руховий розвиток дітей раннього віку — зміни в пізнавальних, емоційних, вольових процесах, які сприяють формуванню рухів у дітей раннього віку; рух (психічний), який здійснює дитина третього року життя, — дія, детермінована предметністю, активністю, пов'язана із минулим та сучасним досвідом дитини; рух має рівні побудови та управління; рухова діяльність — система ру-

хових дій, що забезпечують взаємодію дитини з навколишнім середовищем; рухова навичка — автоматизований спосіб керування постійним станом внутрішнього акту готовності рухатися. Індивідуально набуті рухові акти, що формуються умовно рефлексорним способом.

У структурі рухового розвитку дітей третього року життя було виокремлено такі компоненти: когнітивний, емоційний, діяльнісно-вольовий. Відповідно пізнавальний критерій розкриває якість, інтенсивність, тривалість відчуттів; виділення сприйманого об'єкта серед інших, наявність досвіду сприймання руху, осмислене сприймання руху (напряму, швидкість руху). Емоційний критерій відображає бажання рухатись, потребу в рухах, емоції, інтенсивність, стійкість, тривалість прояву переживання; ставлення дитини до власного руху. Діяльнісно-регуляційний (пов'язаний із вольовою регуляцією рухів) критерій характеризує прагнення дитини діяти, артикуляцію рухів (коли слово випереджає дію), здатність затримувати власні дії.

Особливу увагу було приділено процесу сприймання дитиною руху. Нас цікавило виокремлення дитиною сприйманого об'єкта серед інших об'єктів, наявність попереднього досвіду сприймання рухів, осмислене сприймання рухів. Під час визначення наявності попереднього досвіду сприймання рухів дитиною варто дізнатися, чи впізнає дитина рухи, чи має уявлення про себе та уявлення про рухи. До осмисленого сприймання рухів ми віднесли: орієнтацію дитини в напрямі руху, яку встановимо за напрямом подразника; сприймання швидкості руху, яку визначимо за швидкістю, з якою пересувається подразник, та гучність подразника як суб'єктивне сприймання сили та інтенсивності звуку дитиною. Вище зазначені показники сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя ми віднесли до когнітивного компонента, за пізнавальним критерієм.

На першому етапі, задля дослідження сформованості в дитини третього року життя відчуття руху (якості відчуттів),

зумовлено властивостями об'єкта чи предмета, пропонуємо дітям ігрову вправу «Граємо з м'ячем». Повідомляємо дітям, що до них сьогодні завітали іграшки, які живуть разом з ними в груповій кімнаті. Пропонуємо дітям розглянути м'які іграшки та вибрати одну, з якою дитина гратиметься. Щоб ближче познайомитись із обраними іграшками, радимо дітям взяти з кошика по одному м'ячу (м'ячі різного кольору). Педагог радить дітям розглянути м'ячі.

Ігрова вправа має деякі особливості: діти граються у кількості від 1 до 3 осіб, м'ячі різні за кольором, на яких зображено імена дітей; м'ячі однакові за розміром, малі, добре вміщуються у руці дитини; виготовлені з гуми. М'які іграшки середнього розміру в кількості не менше десяти (Зайчик, Лисичка, Котик, Песик, Ведмедик та ін.), щоб дитина мала можливість охопити рукою лапку іграшки, а в лапці іграшки вміщувався м'яч. Наприклад, обираючи Зайчика, педагогові варто звернути увагу на його поставу. Він має рухатись, а не бути виготовленим тільки для сприймання в статичному положенні.

Дослідження здійснюють троє дорослих, бажано два педагоги та психолог, зважаючи на швидкість ігрової вправи та процеси формування відчуттів та сприймань у дітей, звернення дітей до власного досвіду та опанування нового змісту, який пропонує педагог під час ігрової вправи. Така кількість дорослих потрібна для повної фіксації об'єктивної інформації під час побаченого, почутого. Для визначення орієнтації дитини в об'єкті, його властивостях, дорослі фіксують дії дитини: розглядає м'яча, як діє з ним, чи діє з ним, впізнала, рухи дитини. Коли педагог пропонує погратися з м'ячем, інший дорослий фіксує рухи дитини, коли вона прокочує м'яча з однієї руки до іншої (від себе й до себе), коли відбиває ногою м'яча, вдаряє м'ячем об підлогу, котить м'яча до педагога. Також фіксуємо емоції дитини під час рухів, артикуляцію рухів. Перехід дитини до іншої ігрової вправи забезпечуємо запитаннями про те, чим вона грається, чи подобається їй гратися.

Для дослідження інтенсивності відчуттів визначаємо їхню кількість, силу та слабкість, які залежать від сили подразника. Пропонуємо дітям гратися далі, якщо таке бажання не згасло. Педагог демонструє такі дії з іграшкою. Коментуючи власні дії, бере Зайчика, садить на коліна, дає Зайчику м'ячик у лапки та показує, як Зайчик може прокотити з однієї лапки до іншої м'ячика, потім як він відбиває його задньою лапкою, вдаряє м'яча об підлогу передньою лапкою, прокочує м'яча до педагога. Дорослі фіксують, скільки секунд або хвилин дитина розміщує іграшку-тваринку на колінах, яким чином керує іграшкою, щоб вона здійснювала дії з м'ячем. Чи є обрана іграшка сильним або слабким подразником [кількість відчуттів залежить від кількості задіяних аналізаторів (зорового, слухового, кінетичного, дотикового та ін.)]. Також фіксуємо емоції дитини, артикуляцію рухів, враження від дій з іграшкою. У кінці ігрової вправи варто запитати в дітей, чи задоволені (Зайчик, Лисичка, Котик або ін.) грою з м'ячем. Чи задоволена дитина такою грою. Відповіді дітей фіксуємо письмово.

Задля виявлення в дитини досвіду сприймання руху починаємо ігрову вправу «Впізнай рухи», пропонуємо дітям (не більше 3–5 осіб) переглянути кілька дитячих мультфільмів (у межах віку дітей), під час яких діти мають називати знайомі рухи (іде, біжить, сидить, стоїть, кидає м'яча, ін.), які здійснюють герої мультфільмів, координуючи відповіді дітей запитаннями. Продовжуючи ігрову вправу, радимо дітям погратися з м'ячем («У тебе є м'яч, як ти з ним гратимешся?», «Покажи та назви рухи!»).

Осміслене сприймання рухів досліджували, виявляючи орієнтацію дитини в напрямі руху, яку встановлювали за напрямом знаходження подразника; сприймання швидкості руху визначимо за швидкістю, з якою пересувається подразник, за гучністю подразника як суб'єктивним сприйманням сили та інтенсивності звуку дитиною. Ігрова вправа «Знайди м'яча» пропонувала дитині (дітям у кількості 3–5 осіб) відшукати м'яча

серед різних іграшок у груповій кімнаті. Підійти та взяти м'яча, принести й покласти до кошика. Педагогу в такій справі важливо вхопити час, коли дитина звернеться до нього по допомогу (погляд, звертання, стан розгубленості) та підказати дитині напрям, де сховався м'яч, рукою (ліворуч, праворуч, серед машин чи серед лялечок). Фіксували рухи дитини (іде, нахилиється, розглядає, шукає, бере, артикулюючи, дістає, несе, біжить, йде повільно), які вона здійснювала, відшукуючи м'яча; емоційний стан, виконання словесного завдання педагога (підійти, взяти, принести, покласти до кошика). Педагог демонструє, коментуючи власні дії та дії дитини, та пропонує дитині самій коментувати дії з м'ячем. Фіксуємо коментарі дитини під час шести прокочувань м'яча.

Ситуація ставлення дитини до подразника, коли подразником є рух. Пропонуємо дитині рухливу гру «Як Я рухаюсь?». Завдання педагога — виявити, чи знаходиться саме рух на першому місці для дитини, чи він є подразником, а не предмет (іграшка). Перед дитиною (одна особа) на столі або лаві розміщуємо іграшки: нову та знайому. Пропонуємо дитині два варіанти розгортання ситуації: якщо вона (він) хоче отримати нову іграшку, то має підійти до неї тихо, повільно, спокійно. Якщо хоче іншу іграшку, то може бігти до неї, поспішати або просто йти до неї, не дотримуючись правил гри. Спостерігаємо за дитиною й фіксуємо її дії, прояви переживання. А саме: чи є взагалі переживання ситуації (ставлення дитини до власного руху). Також фіксуємо стійкість переживання [секунди, коли дитина рухається від місця, де знаходилась, до іграшки (момент, коли візьме її до рук)] під час руху, що є відображенням ситуаційного ставлення дитини до подразника (до руху). Якщо дитина виявляє (проявляє) ставлення до подразника (руху), то це означає, що вона його усвідомлює. Тобто вона виконує чітко умову вихователя — йти тихо, спокійно, повільно від початку до кінця. Важливим є емоційне забарвлення цього ставлення до завдання вихователя та до рухів, які вона здійснює від початку

до кінця. Стійкість переживання (секунди) є тривалістю прояву переживання разом із вольовими зусиллями дитини, їх проявом. Також варто зважати на психічний стан особистості: дитина спокійна, схвильована, зворушена, збентежена, сумна, весела, пригнічена та ін. Для уточнення результатів рухливої гри «Як Я рухаюсь?» проводимо ігрові вправи «Питання-відповідь». А саме: запитуємо в дитини: «Що ти робиш?», «Що діти роблять?», «Як ти йдеш?», «Як ми йдемо?», «Як Котик ходить?», «Як Маша ходить (дівчинку звати Маша)?», «Як ти ходиш?», «Що вміє Котик?», «Що вміє Маша?», «Що ти вмієш?», «Як Котик кидає м'яча?», «Як Маша кидає м'яча?», «Як ти кидаєш м'яча?». Звертаємо увагу на те, чи розуміє дитина питання. На які питання відповідає. Чи переживає радість руху. (Ось вона вирішила йти: тихо, спокійно, повільно. Взяла нову іграшку до рук, вона задоволена власними рухами. Йшла без сумніву, гніву, напруження. Взяла іграшку, грається новою іграшкою.) Також проводимо ігрові вправи, які допоможуть визначити, який з подразників переважає. Розігруємо сюжет, коли Ведмедик біжить до мами, запитуємо, як біжить Ведмедик до мами: «Поспішає чи ні?», «Хвилюється чи ні?». Ось Мишка котить м'яча, Котик пропонує стрибати Лисичці разом та ін. Під час емоційно забарвлених сюжетів педагог має можливість ще раз переконатись у реальності проявів дітей, спостерігаючи за ними.

Також ми створюємо для педагога можливості: прослідкувати залежність сили переживання від сили тих вражень, які їх викликають; брати до уваги силу переживання, яка зумовлена зв'язком вражень з потребами дитини, оцінкою дитиною об'єктів, з якими вона грається, визначити суб'єктивний стан дитини в момент кожної гри. Разом із такими можливостями педагог має пам'ятати, що тривалість переживання залежить від змісту об'єктів, які його викликають, а саме від змісту, який вкладає в ті об'єкти педагог під час гри з огляду на характер потреб, прагнень дитини, із задоволенням яких вони пов'язані (Костюк, 1968).

Переживання проявляється у ставленні дитини. Ставлення дитини до власного руху — активні прояви потреби дитини в основних рухах, які проявляються в згоді та рішенні діяти. Активна дитина — дитина, яка діє, взаємодіє, показує дію. Дитина погоджується — відповідає нам, надає дозвіл; її рішення — пошук шляхів та відповідей, процес доведення справи до кінця, її завершення. У дитини третього року життя переважає предметна діяльність. Під час предметної діяльності, яка переважає навіть у грі, спонукає дитину до такої діяльності — предмет. У дитини є потреба діяти з предметом. Однак дитина під час дії з предметом або предметами рухається: вона тягнеться або хапає, бере руками, лізе, повзе, стрибає, біжить і т. д. Вона рухається і таким чином задовольняє власну потребу в русі (рухах) неосмислено. Під час рухів дитина проявляє ставлення до предмета, і в це ставлення включено її дію. Також дію включено в предметну й рухову діяльність. Отже, можемо попередньо припустити, що рухова дія — процес, який лежить у тій діяльності, в яку цю дію включено. Ми спостерігаємо поєднання предметної та рухової діяльності. Дослідити існування рухів для дітей, чи спостерігають діти за власними рухами, виявити існування ставлення не тільки до предмета, а й до власних рухів, можемо, використавши традиційні методи. Окрім методу спостереження, ми пропонуємо дітям ситуації успіху: постановка вихователем таких доступних для віку дитини завдань, в результаті яких дитина самостійно досягає поставленої мети та які створюють можливість для дитини проявити ставлення до себе. Такі ситуації можемо розгортати упродовж організованої чи вільної (самостійної) діяльності дітей, яка пов'язана із рухами, за умови використання педагогом прийомів (підтримка, позитивна оцінка, допомога, показ, пояснення, вказівка, заохочення, здивування). Також залучаємо дітей до гри «Люстро», яку бажано проводити в музичній залі або залі для занять з хореографії. Під класичну та сучасну музику (2 композиції по черзі) пропонуємо дітям вільно рухатися

(танцювати, співати, ходити і т. д.) та спостерігати за своїми рухами у велике люстро, яке розміщене на стіні для занять з хореографії. Фіксуємо те, як оцінює дитина себе в люстрі, як ставиться до власних рухів, чи позитивно налаштована до себе та своїх рухів, до здійснення (виконання) руху, які переживання охоплюють її, коли вона рухається, коли розглядає себе в люстрі.

До діяльнісно-вольового компонента ми віднесли діяльнісно-регуляційний критерій, пов'язаний із вольовою регуляцією рухів у дітей третього року життя. До цього критерію обрано кілька показників, які, на нашу думку, розкривають прояви рухів на етапі супроводу їх словом, що дасть можливість констатувати осмисленість рухових дій дитини. Для виявлення прагнення дитини діяти з подразником та дії з подразником пропонуємо їй ігрову вправу «Намалой м'ячем». Нагадуємо, що дітям м'ячі знайомі. Вихователю варто запропонувати дітям (до 3 осіб) розглянути фарби різного кольору й обрати одну, яка більше всього до вподоби. Далі педагог звертає увагу на себе та здійснює показ рухів та дій з м'ячем: «Я вибрала жовту фарбу, хочу намалювати доріжку. У мене в руці є м'яч. Подивіться, яким чином я його тримаю (бере трьома пальцями й тримає міцно). Я тримаю міцно, щоб м'ячик не втік від мене. Ось я занурюю м'яча у фарбу наполовину й провожу м'ячем по аркушу паперу (аркуш паперу закріплено на таці зі стінками). Починаю малювати. Проводжу лінію м'ячем зліва направо (дзеркальний показ)». Зараз звертаємо увагу, за чим спостерігає дитина: за м'ячем чи рухами руки вихователя, її пальцями, які тримають м'яча? Вихователь: «Тепер пропоную вам спробувати». Діти розмішують м'яча між трьома пальцями, занурюють у фарбу та проводять лінії (2–3). Далі педагог звертає увагу на лінії та запитує в дітей, задоволені вони тим, що намалювали, чи ні. Продовжуємо гратися й пропонуємо кожній дитині, тримаючи м'яча в руках весь час, показати, як стрибає м'яч по доріжці, яку вона намалювала, після показу

педагога. Треба звернути увагу на сліди, які залишає м'яч, це — круги різного розміру. Для стрибків діти можуть занурити свої м'ячі у фарбу іншого кольору. У кінці гри діти мають прокотити м'яча по своїх доріжках, відпустивши м'яча, як вчинила вихователь. Нагадуємо, що спостерігати за діями та рухами дітей ми пропонуємо дорослим (2 особи), крім педагога, який грається з дітками. Важливо звертати увагу на те, чи діє дитина відповідно до завдання вихователя; малює доріжку самостійно, малює 2–3 доріжки самостійно чи за допомогою педагога, його втручання; грається з м'ячем, коли м'яч стрибає по доріжках, коли він котиться ними. Емоційний стан дітей та присутність прагнення під час здійснення рухів спостерігає другий дорослий та фіксує побачене. Важливо зрозуміти, чого прагне дитина під час малювання: гратися з м'ячем; рухатись; прагнення не чіткі, майже відсутні. Зосереджує увагу на пальчиках, руках рукою чи м'ячі.

Наступним показником для діяльнісно-регуляційного критерію ми визначили артикуляцію рухів дітьми (коли слово випереджає дію). Задля виявлення такого прояву пропонуємо педагогові рухливу гру «Інтерв'ю». Саме педагогові, тому що він має обрати роль кореспондента та під час вільної (самостійної) гри дітей, яка насичена рухами, дізнатися відповідь на одне запитання: «Що ти зараз робиш?». Педагог підходить до дитини з мікрофоном, ставить питання, а інший педагог фіксує відповідь, перебуваючи осторонь. Важливо зосередити увагу на тому, як поводить себе дитина: мовчить; називає власне ім'я та рух (Маша біжить); каже: «Я біжу», «Я іду» або «Я» та називає інші рухи. Також ми пропонуємо використати метод спостереження, метою якого є фіксація артикуляцій дитини та її руху. Нас цікавить, чи випереджає слово дію дитини. Тому педагогові варто прислухатись до дитини під час її гри та спілкування з іграшками, ровесниками, щоб зафіксувати прояви, коли слово випереджає дію дитини («Маша принесе м'яча»; «Я принесу м'яча»).

Такий показник, як здатність дитини до затримки власних дій, який свідчить про осмисленість довільної дії (руху), ми досліджуємо під час гри «Сам собі господар». Зупинимось на тому, що перед такою грою педагог має завчасно ознайомити дітей з ігровою вправою «Тримай себе», яка допоможе надалі розгорнути гру «Сам собі господар». Ігрову вправу спрямовано на свідоме сприймання дитиною прохання дорослого та формування в дитини, з одного боку, уміння його виконати та на пояснення дитині, як можна вчинити, щоб, з іншого боку, виконати прохання дорослого, тоді як бажання знаходиться на першому місці в дитини. Педагог розіграє сюжет. Мама Зайчиха просить мале Зайченя не їсти зараз солодку морквинку, а почекати обіду та поласувати морквинкою після обіду. А Зайченя дуже хоче морквинку. Що робити Зайченяті? Давайте навчимо його «тримати себе в руках». Яким чином? Педагог емоційно демонструє, як Зайченя обіймає себе обома руками (м'яка іграшка, лапками Зайченяти можна здійснювати рухи). Пропонує дітям повторити рухи, коментує їхні дії, промовляє за Зайченя: «Я триматиму себе в руках». Програти вправу бажано кілька разів. Водночас вихователь має ознайомити дітей з пісочним годинником як предметом, який може виміряти час, і ми цей процес вимірювання можемо бачити, а годинник — тримати в руках, спостерігати за піском, який проходить через маленький отвір та вимірює кількість секунд або «проміжок», коли дитина має чекати. Коли діти кілька разів грали в таку вправу, мають уявлення про дію «взяти себе в руки» й ознайомлені з пісочним годинником, то ми розгортаємо гру «Сам собі господар». Пропонуємо дитині (1 дитина) дістати з шафи «смартфон» [дитячий телефон (іграшка)] та далі гратися з ним тільки після того, як пісок у пісочному годиннику закінчиться. Вихователь продовжує: «Якщо тобі важко стриматись, то можеш обійняти себе руками, як тоді, під час гри, “тримати себе в руках” і почекати, поки пісок закінчиться. Вихователь оголошує пропозицію та йде спостерігати за рухами, діями дитини.

Спостереження опосередковане та короткочасне з фіксацією рухів дитини та її емоційних проявів. Фіксуємо прийняття дитиною пропозиції педагога; чи чекає дитина спокійно та після закінчення піску в годиннику бере іграшку й грається з нею; через скільки секунд починає хвилюватись та озиратись; через скільки секунд скористається пропозицією вихователя та «візьме себе в руки»; через скільки секунд не витримає, дістане іграшку та гратиметься. Нас цікавить тривалість очікування та розгортання події в кожній дитини окремо, її особисті прояви здатності затримувати власні рухи, емоції та прояви вольової регуляції рухів.

Рухи людини перебувають під впливом факторів, які за певних умов набувають розвитку та вдосконалення. Пізнаючи суспільство як об'єктивну реальність, ми розглядаємо різноманітні факти, зокрема педагогічні, як притаманні йому події об'єктивної реальності. Ці факти є причинами та умовами, в яких формуються рухи дітей. У контексті дослідження передумови та фактори розглядаємо як такі, де причиною є факт або явище, що породжує умову або зумовлює в ній зміни. До передумов, що впливають на руховий розвиток дітей третього року життя, ми віднесли: соціально-педагогічні передумови — обставини, що зумовлюють, сприяють або впливають на розвиток рухів дітей третього року життя. До факторів, що також впливають на розвиток рухів: соціально-педагогічні фактори, які розглядаємо як обставини, що зумовлюють, сприяють та впливають на формування в дітей третього року життя процесів відчуття, сприймання руху, уявлення про рух, емоційно-позитивної налаштованості до здійснення рухів під час різних видів діяльності.

Послугуючись характеристикою категорій діалектики «причина», «наслідок», «умова» (Касьян, 2004) та довідковою джерельною базою, наслідок розуміємо як результат дії причин і передумов та як причину або передумову подальших змін у психічних процесах, які відбуваються в дітей третьо-

го року життя. Передумови рухового розвитку розглядаємо як попередні умови — обставини, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток рухів у дітей третього року життя. Зважаємо на те, що причина й наслідок взаємно зумовлюють одне одного: вони пов'язані генетично, асинхронні в часі (спершу причина, потім наслідок). Виникнення наслідку впливає на причину, зумовлюючи її зміни, зокрема в результаті опосередкованих взаємозв'язків, які і є причиною; визначаємо передумови рухового розвитку дітей третього року життя. Передумови — обставини, без яких неможливе виникнення руху. Обставини — факти, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток рухів. Під фактами розуміємо прояви змін, що відбулися насправді під час дослідження та об'єктивно існують. Уточнені вище передумови та фактори уможливають надалі сформуванню об'єктивну думку про причинно-наслідкові зв'язки між ними за існування детермінант рухової активності, їх своєрідності, специфіки; визначити саме ті, які можливо змінити в умовах закладу дошкільної освіти та за сприяння батьківської громади.

Під час дослідження беремо до уваги детермінанти рухової активності, схарактеризовані В. Бальсевич. Біологічні детермінанти рухової активності визначено тим, що наявні в її основі рухи та рухові дії дитини є результатом діяльності організму як живої системи. Рух, незалежно від того, відбувається він під контролем свідомості, за наказом вищих відділів кори головного мозку або є механізмом безумовного рефлексу, супроводжується розгортанням фізіологічних механізмів та біохімічних процесів забезпечення енергетики руху (Бальсевич, 2009). Метою соціокультурних детермінант розвитку дитячого організму є підтримка гомеостазу, забезпечення досягнення заданих характеристик його стану, рівня якості та надійності підтримки постійності внутрішнього середовища організму дитини, оптимізації взаємодії дитини із зовнішнім середовищем. Соціально детермінована необхідність і потреба

організму та особистості у підтримці гомеостазу, забезпеченні морфологічних, функціональних, біомеханічних, психологічних умов реалізації генетичної та соціокультурної програми їх розвитку в онтогенезі зустрічається з факторами, які мають безпосередній вплив на розвиток дитини.

Поданий вище інструментарій для здійснення констатувального етапу дослідження, який було впроваджено в освітній процес закладів дошкільної освіти м. Житомира (Україна) в групах раннього віку з дітьми від 2 до 3 років, дав можливість визначити рівні сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей та надати їхню загальну характеристику. До високого рівня віднесено 0 % дітей, які насправді орієнтуються в об'єкті, його властивостях, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога, емоційно задоволені спілкуванням, грою. Тривалість дії з подразником переважає 30 секунд; тривалість рухів та керівництва іграшкою переважає одну хвилину; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені на екрані та власні рухи; орієнтуються в напрямі руху та гучності подразника; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; водночас із подразником як предметом існують інші подразники: спілкування з дорослим, гра поряд із ровесником, самостійність; перебувають у ситуації ставлення до подразника під час руху та ігор, подразники як предмет та інші подразники мають позитивний вплив на дитину та динамічні. Є ситуація ставлення дитини до руху, її переживання; стійкість переживання переважає 30 сек. Проявляє ставлення до власного руху як подразника — усвідомлює рух. Емоційно позитивно налаштована до себе, позитивно оцінює себе, подобаються власні рухи. Дитину охоплює переживання, коли вона рухається; слідує за рухами руки педагога, власними рухами руки, самостійно вибирає колір фарби. Старається

міцно тримати м'яча, здійснює рухи; прагне здійснювати рухи й гратися; зосереджує увагу на рухах. Слово випереджає дію. Використовує «тримати себе в руках», здатна затримувати власні рухи (не менше 30 сек.).

До середнього рівня віднесено 3 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, його властивостях, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога, емоційно задоволені спілкуванням, грою. Тривалість дії з подразником — до 30 секунд; тривалість рухів та керівництва іграшкою — до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені на екрані та власні рухи; орієнтуються в напрямі руху та гучності подразника; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; водночас із подразником як предметом існують інші подразники: спілкування з дорослим, гра поряд із ровесником, самостійність; перебувають у ситуації ставлення до подразника під час руху та ігор, подразники як предмет та інші подразники мають позитивний вплив на дитину та динамічні. Є ситуація ставлення дитини до руху, її переживання; стійкість переживання — до 20 сек. Проявляє ставлення до власного руху як подразника — усвідомлює рух за втручання педагога. Емоційно позитивно налаштована до себе, позитивно оцінює себе, їй подобаються власні рухи за сприяння вихователя. Дитину охоплює переживання, коли вона рухається; використовує «тримати себе в руках», здатна затримувати власні рухи (менше 20 сек.).

До достатнього рівня віднесено 34 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, його властивостях, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога, емоційно

задоволені спілкуванням, грою. Тривалість дії з подразником — до 30 секунд; тривалість рухів — до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені на екрані рухи; орієнтуються в напрямі руху; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; предмет є основним подразником. Є ситуація ставлення дитини до руху. Не завжди емоційно позитивно налаштована до себе, у більшості випадків позитивно оцінює себе. Дитину охоплюють емоції різного характеру, коли вона рухається.

До початкового рівня віднесено 63 % дітей, які орієнтуються в об'єкті, діють з ним, повторюють рухи за педагогом; виконують рухи, які демонструє вихователь, не завжди позитивно налаштовані до здійснення рухів, спілкування з педагогом, не завжди артикулюють рухи, які демонструє педагог; погоджуються із завданнями та пропозиціями педагога за втручання самого педагога, задоволені спілкуванням, пасивні під час гри. Тривалість дії з подразником — до 30 секунд; тривалість рухів — до 1 хвилини; такі діти знаходять знайому іграшку, називають побачені рухи; орієнтуються в напрямі руху; впізнають подразник; мають досвід гри з подразником; предмет є основним подразником. Є ситуація ставлення дитини до руху за втручання педагога. Не завжди емоційно позитивно налаштована до себе, у більшості випадків позитивно оцінює себе. Дитину охоплюють емоції різного характеру, коли вона рухається.

На основі понятійного поля дослідження, критеріїв та показників, розробленого інструментарію констатації досліджено та визначено рівні сформованості рухових відчуттів та сприймань у дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти.

Запропоновані ігри та ігрові вправи, що складають інструментарій констатації, дали можливість зосередити увагу на індивідуальній історії розвитку відчуттів, сприймань у дитини, надалі означити специфіку та закономірності рухового розвитку дітей третього року життя.

До соціальних детермінант рухової активності зараховано навчальні впливи на дитину з боку батьків, вихователів, близьких родичів. Ми розуміємо, що під час дослідження врахування детермінант рухової активності, з огляду на той факт, що діти третього року життя проживають в сім'ї, перебувають на момент здійснення дослідження під впливом освітнього процесу та процесів, які здійснюють щодо дітей дорослі, — діти вже мають досвід здійснення рухів. Водночас ми зважаємо на біологічні та соціокультурні детермінанти як такі, що існують незалежно від нас, з одного боку, та як ті, на які ми можемо впливати неопосередковано під час дослідження — з іншого.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні технології рухового розвитку дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти.

Список джерел

1. Аркин Е. А. (1931). Ребенок от года до четырех лет. М. Л. : Учпедгиз.
2. Аскарин Н. М. (1977). Воспитание детей раннего возраста. Москва : Просвещение.
3. Аскарин Н. М., Щелованов Н. М. (1972). Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Москва: Просвещение.
4. Быкова А. И. (1962). Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. М. : Учпедгиз.
5. Бальсевич В. К. (2009). Очерки по возрастной кинезиологии человека. М. : Советский спорт.
6. Бернштейн Н. А. (1966). Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина.
7. Борщевська Л. В., Колупасєва А. А. (2010). Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Літопис-XX.
8. Бурлай В. Г., Гнатенко О. З., Майданник В. Г. (Ред.). (2018). Пропедевтична педіатрія. Вінниця : Нова книга.
9. Вільчковський Е. С., Курок О. Д. (2008). Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : ВТД Університетська книга.
10. Волков В. М, Степочкина Н. А., Трунин В. В., Васильева В. В. Физиология человека. (1984). Москва : Физкультура и спорт.
11. Гориневский В. В., Шмидт С. О. Московская энциклопедия. (2007–2014). (Том I. Лица Москвы : в 6 кн.).
12. Дмитренко Т. І. (1979). Теорія і методика виховання дітей раннього та дошкільного віку. Київ : Знання.
13. Завацький В. І. (1993). Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини. Луцьк.
14. Запорожец А. В. (1960). Развитие произвольных движений. Москва : Учпедгиз.
15. Касьян В. І. (2004). Філософія. Київ : Знання.
16. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. (1985). Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение.
17. Кистяковская М. Ю. (1970). Развитие движений у детей первого года жизни. Москва : Просвещение.
18. Костюк Г. С. (1968). Психологія : підручник для педагогічних вузів. К. : Радянська школа.
19. Крестовников А. Н. (1951). Очерки по физиологии физических упражнений. Москва : Физкультура и спорт.
20. Леви-Гориневская Е. Г. (1955). Физическое воспитание детей дошкольного возраста. Москва : АПН РСФСР.
21. Лескова Г. П., Буцинская П. П., Васюков В. И. (1981). Общеразвивающие упражнения в детском саду. Москва : Просвещение.
22. Лесгафт П. Ф. (1968). Избранные труды по анатомии. Москва : АН СССР.
23. Махлазов О. Р. (2016). Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю. К. : Євролінія.
24. Орбели Л. А. (1938). Лекции по физиологии нервной системы. Избранные труды. (Т. 2.) М.-Л. : Медгиз.
25. Осокина Т. И. (1986). Физическая культура в детском саду. Москва : Просвещение.
26. Павлов И. П. (1951). Условный рефлекс. М.-Л. : АН СССР.
27. Павлов І. П. (1951). Лекції про роботу великих півкуль головного мозку. Київ.
28. Ровний А. С. (2014). Фізіологія рухової активності : підручник. Харків.
29. Сагатовський В. М., Кальний І. І., Заїченко Г. А. (1995). Філософія. Київ : Вища школа.
30. Сеченов И. М. (1961). Рефлексы головного мозга. Москва : АН СССР.
31. Сеченов И. М. (1947). Избранные философские и психологические труды. Москва : Учпедгиз.

32. Українська радянська енциклопедія. (1983). (Том 9). Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії.
33. Чулицкая Л. И. (1926). Воспитание ребенка до 3 лет. Л. : Прибой.
34. Шейко М. К. (1959). Ранкова гімнастика в дитячому садку. Київ : Радянська школа.
35. Юрко Г. П., Спирина В. П., Сорочек Р. Г., Уваров З. С. (1987). Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Москва : Просвещение.

2.3. Дидактико-методичне забезпечення розвитку й виховання дітей раннього віку

Ключова ідея дослідження була пов'язана з розумінням залежності між особливостями становлення й розвитку малюка та створеними в освітньому процесі груп раннього віку умовами сприяння особистісному розвитку дитини раннього віку. Вихідне твердження полягало в тому, що розроблення якісного дидактико-методичного супроводу освітнього процесу в групах раннього віку повинне мати свою специфіку, порівняно з дошкільними групами, у плануванні, пріоритетах, принципах побудови освітнього процесу, темпоритмі тощо. Усвідомлення важливості зважання на особливості раннього віку в організації освітньої роботи з малюками спонукало до розроблення специфічного дидактико-методичного супроводу життєдіяльності дітей раннього віку (Гавриш Н., Шкляр Н., 2019; Гавриш Н., Безсонова О., 2020, с. 3–5; Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В., 2020, с. 3–9; Гурковська Т., 2011).

Теоретичну платформу та наукову обґрунтованість запропонованого дослідження становили покладені в його основу концепція В. Петровського, присвячена вивченню особливостей формування особистості дитини раннього віку в її особистісно зорієнтованій взаємодії з дорослим (1996), концепція створення розвивального середовища на засадах особистісного підходу С. Новосолової (1977), концепція розвитку дітей раннього й дошкільного віку Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рейпольської (2020). Названі концепції спираються на діяльнісний та системний підходи та на сучасні уявлення про предметний характер діяльності як провідної для раннього віку. Названі концепції взаємодоповнюють одна одну. У першій яскравіше представлено цільовий аспект, у другій — змістовий. Третя об'єднує перший і другий підходи. Стрижневою є ідея надання дітям якомога більше можливостей для активної

й різноманітної діяльності, кожна з яких задовольняє якісь потреби дитини. У концепціях названо принципи освітньої діяльності: активності, самостійності, творчості; індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя кожної дитини й дорослих; зважання на індивідуальні та вікові особливості дітей; вікових закономірностей зміни видів діяльності; стабільності й динамічності елементів освітнього процесу; дистанції, позиції дорослого у взаємодії з дітьми. Автори концепцій наголошують на необхідності формування оснащення освітнього процесу в групах раннього віку у прямій залежності від змісту виховання, віку, досвіду й рівня розвитку дітей та їхньої діяльності.

Відбір засобів освітньої діяльності відбувався на основі таких критеріїв, як: пізнавальна цінність; розширення досвіду дій з іграшками, предметами; стимулювання мовлення; багатотваріантність; багатофункціональність; доступність для кожної дитини.

Крім традиційного дидактичного обладнання, посібників та іграшок, рекомендованих для розвивального середовища груп раннього віку (іграшки-забави, театральні іграшки, іграшки, що зображують предмети побутової техніки, технічні, музичні іграшки, дидактичні іграшки, будівельний матеріал, матеріали й обладнання для продуктивних видів діяльності — зображувальної, конструктивної та інше), у процесі науково-дослідної роботи було апробовано такі засоби, як: коректурні таблиці, дидактична рамка, ігрове поле, набірне полотно, фланелеграф тощо. Коротко розкриємо їхній розвивальний потенціал та особливості використання педагогами.

Позитивна практика застосування *ігрового поля* як дидактичного засобу підтвердила, що його використання забезпечує ширші розвивальні можливості для різних видів дитячої активності. Педагоги відзначають його універсальність (може бути використане для проведення індивідуальних і підгрупових занять, театралізованих ігор з іграшками або предметами, пальчиковими рухами чи предметами-замісниками, розгор-

тання діалогів між педагогом і дітьми, у тому числі й через дії з іграшками тощо) і варіативність створення й застосування: ігрове поле потрібного розміру легко створити з тканини потрібного кольору або кольорового картону, пакувальних коробок і т. п. Як правило, вихователі найчастіше ставали ініціаторами розгортання дій на ігровому полі. Використовуючи фігурки, картинки, іграшки, вихователі розповідали короткі динамічні історії, залучаючи дітей до включення в процес діалогу, розповідання. Для театралізації на ігровому полі найбільш доцільними виявилися дібрані короткі ігрові віршовані тексти з динамічним сюжетом, короткі перекази кумулятивних казок про тварин. Переважна більшість дітей неодмінно виявляла стійкий інтерес до спільної діяльності, охоче вступала в діалог, намагалася повторювати за вихователем слова. Вихователі відзначали підвищення рівня мовленнєвої активності малюків під час спільної діяльності на ігровому полі: емоційні вигуки, скорочені слова, повтори останніх слів фрази, жести. За спостереженнями педагогів, інтерес дітей до самостійної гри на ігровому полі після організованої діяльності зберігався протягом 5–15 хвилин. Діти не об'єднувалися в пари, у підгрупи, але, маніпулюючи з іграшками та предметами, намагалися повторювати дії вихователя, додавали свої дії. На жаль, у більшості випадків у педагогів не було можливості підтримувати самостійну гру дітей, а особистого досвіду в дітей ще недостатньо для тривалої самостійної гри.

Під час формувального експерименту підтвердилась ефективність і такого дидактичного засобу, як *набірне полотно* (фланелеграф) — перевіреного роками засобу унаочнення інформації, суть якого полягає в динамічній зміні елементів картинки. Вихователі по-різному організовували роботу з набірним полотном (ним могла бути магнітна дошка з набором картинок; зшита з однотонної тканини таблиця з прозорими кишеньками й набором предметних картинок; натягнута на рамці фланельна тканина з набором пласких фігурок з наліпка-

ми). В окремих випадках пласкі зображення просто викладали на поверхню столу чи на іншій обмеженій стрічками, гімнастичними палицями чи шнурками поверхні. Ініціатива початку розмови чи ігрової ситуації завжди виходила від вихователя, який викладав послідовно, згідно з текстом, за логікою розмови. Діти охоче долучалися до участі в розмові, дидактичній грі. Вихователі схвально оцінили мобільність набірного полотна, яке розташовували прикріпленим на стіні, у зручному місці групового приміщення, виставляючи його на підставку або ширму чи іншу опору; легко організувати роботу навколо набірного полотна на столі чи підлозі. Цінність цього засобу, за оцінками вихователів, полягає в тому, що використання набірного полотна полегшує сприймання дітьми текстів на слух, допомагає зосереджувати увагу малюків на змісті дидактичної гри чи розмови. Вихователі розробили різноманітні завдання для набірного полотна для проведення індивідуальних і підгрупових занять, а також для спонукання дітей до самостійної активності з елементами набірного полотна.

Успішною була також апробація коректурних таблиць (матриця з 4–6 клітинок, на кожній з яких — предметні картинки, дібрані за тематичним принципом) і дидактичних рамок (порожні матриці з 4–6 клітинок) як пов'язаних з таблицями, так і самостійних. Вихователі активно використовували їх як елемент занять, а також тренажер для індивідуального виконання ігрових завдань або основу для демонстраційних дій, як ігрове поле. У більшості випадків використовували формат А4 для настільного застосування, іноді — на нанесеній на підлозі рамці. Вихователі відзначали позитивний вплив застосування коректурних таблиць на збагачення словника дітей і розвиток діалогічного мовлення. Діти охоче показували картинки-відповіді на запитання вихователя; «Де? Хто? Що?», повторювали слова за педагогом.

Надзвичайне значення для розвитку малюків має *музика й художнє слово*, які повинні з'являтися не за розкладом 1–2

рази на тиждень по 12–15 хвилин, а бути обов'язковими елементами кожного дня у вигляді пісень, таночків, гри на музичних інструментах, слухання музики, ритмічного декламування текстів у супроводі рухів, театралізацій за літературними сюжетами тощо. Життя дітей має бути наповненим музикою, художнім словом, рухами, радістю. У переважній же більшості садочків, на жаль, використовують, образно кажучи, систему «крапельного поливу», розглядаючи названі засоби виховання, розвитку й освіти малюків лише у форматі сіткового розкладу.

Список джерел

1. Бабушкина Т. (2013). Что хранится в карманах детства. СПб : Речь.
2. Божович Л. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб : Питер.
3. Бех І. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН.
4. Богуш А. (2014). Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». Тернопіль : Мандрівець.
5. Богуш А., Гавриш Н., Саприкіна О. (2009). Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ : Слово.
6. Вентцель К. (1923). Новые пути воспитания и образования детей. Москва : Земля и фабрика.
7. Виготський Л. (1991). Педагогическая психология. Москва : Педагогика.
8. Гавриш Н., Безсонова О. (2020). Організація роботи груп раннього віку: проблеми та шляхи їх розв'язання. Дошкільне виховання. № 5. Світич.
9. Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В. (2020) У фокусі уваги – робота груп раннього віку. Вихователь-методист. №10. Київ : МЦФР.
10. Гавриш Н., Рагозіна В., Васильєва С. (2020). Про результати вивчення освітнього середовища у групах раннього віку закладів дошкільної освіти. The 2nd International scientific and practical conference «Innovative development of science and education» (April 26–28, 2020.) ISGT Publishing House, Athens, Greece.
11. Гавриш Н., Шкляр Н. (2019). Ласкаво просимо, або Як полегшити адаптацію малюків. Вихователь-методист. № 1. МЦФР.
12. Головка М., Міхеєва О. (2019). Педагогічний супровід дошкільного дитинства. Навчальний посібник. Слов'янськ : Б. Моторіна.
13. Григор'єва Г., Кочетова Н., Сергеева Д. (2007). Кроха : Методические рекомендации к программе воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкольных учреждений. Москва : Просвещение.
14. Докучаєва В. (2010). Дитина-педагог: сучасний погляд. Колективна монографія. Луганськ : Альма-матер.
15. Кононко О. (2000). Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ.
16. Корендо Р., Сітова С., Ємашова О. (2016). Конспекти інтегрованих занять: ранній вік. Серія «Сучасна дошкільна освіта». Київ : Ранок.
17. Крутій К. (2019). Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. № 1. Слов'янськ : СДПУ.

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ЗДО РІЗНИХ ТИПІВ

3.1. Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку

Останнім часом в освітньому просторі України, як і в світовому науковому дискурсі, проблематика раннього розвитку все частіше стає предметом активного обговорення. І не лише обговорення, а навіть окремих дій: розробляють концепції, започатковують експериментально-дослідну роботу в групах раннього віку, захищають дисертаційні дослідження з проблем раннього дитинства, зростає кількість дошкільних закладів з різноманітними освітніми послугами для батьків і дітей раннього віку. Увага до вивчення й розроблення проблем вивчення раннього дитинства зумовлена тим, що саме цей період є вирішальним у найбільш інтенсивному розвитку всього організму дитини, що в подальшому є визначальним у психічному й моральному становленні особистості людини («Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку», 2020).

Усвідомлюючи важливість розвитку дитини в ранньому віці, 2010 року ЮНЕСКО вперше було проведено Всесвітній

форум за участі понад тисячі науковців зі 193 країн світу з виховання й освіти дітей молодшого віку «Виховання і освіта дітей молодшого віку — перший і засновчий крок до створення багатства націй». У резолюції, по-перше, визнано вихованих здорових і розвинутих дітей раннього віку «неоціненним багатством» націй і держав усього світу; по-друге, зазначено необхідність комплексного (цілісного) підходу до розвитку й виховання насамперед дітей раннього віку, залучення до цього процесу медиків, психологів, педагогів та відповідної державної освітньої політики («Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку», 2020).

Представимо результати моделювання освітнього процесу в групах раннього віку на гуманістичних засадах.

На основі аналізу дослідженої проблеми схарактеризовано основні підходи до проектування освітнього середовища, моделювання організації життєдіяльності в групах раннього віку та обґрунтовано дидактико-методичний супровід освітнього процесу з дітьми третього року життя.

Для розв'язання завдань формувального експерименту дослідження використано *теоретичні методи* — аналіз нормативно-правових документів, психологічної, педагогічної та методичної літератури, що дало можливість обґрунтувати систему освітньої роботи в групах раннього віку; порівняльний аналіз прогресивного світового досвіду організації освітньої роботи з дітьми раннього віку; проектування розвивального середовища, моделювання організації життєдіяльності в групах раннього віку. Практичні методи: розроблення перспективного й календарного планування, занять різного типу, складання картотеки активностей; розроблення дидактичних засобів навчання, виховання, розвитку.

Вивчення науково-методичних джерел, ознайомлення з методичними розробками сучасної організації роботи закладів дошкільної освіти засвідчили, що планування, організація освітнього процесу в групах раннього віку не відрізняють-

ся від такої ж організації роботи в дошкільних групах. Однак розроблення якісного дидактико-методичного супроводу освітнього процесу в групах раннього віку повинна мати свою специфіку, порівняно з дошкільними групами,— у плануванні, пріоритетах, принципах побудови освітнього процесу, темпоритмі тощо. Усвідомлення важливості зважання на особливості раннього віку в організації освітньої роботи з малюками спонукало до моделювання організації життєдіяльності дітей раннього віку («Конспекти інтегрованих занять з дітьми раннього віку», 2016; Програма «Оберіг», 2014; Програма «Кроха», 2007).

Теоретичну платформу та наукову обґрунтованість запропонованого дослідження становили покладені в його основу: методологічні підходи (інтегративний, комунікативний, компетентнісний, діяльнісний); концепції, присвячені вивченню особливостей формування особистості дитини (І. Бех, Ш. Амонашвілі, К. Вентцель, Я. Каменський, Я. Корчак, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.); наукові концептуальні підходи до організації суспільної дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, С. Кузьменко, Т. Поніманська), (Богущ А., Маліношевська Н., 2016).

Коротко пояснимо обрані підходи. *Діяльнісний підхід* до організації освітнього процесу є наріжним для забезпечення прояву активності особистості дитини, адже становлення особистості малюка має відбуватися в характерних для цього віку видах діяльності — комунікативній, мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній, ігровій, художньо-естетичній, руховій, у діяльності зі самообслуговування, які наповнюють зміст й організацію кожного дня та надають малюкам можливості для самореалізації, самовираження (Гавриш Н., Рагозіна В., Васильєва С., 2020).

Інтегрований підхід до освітнього процесу в групі раннього віку забезпечують тематичною організацією його змісту і

процесу. Змістове наповнення освітньої роботи пов'язане із засвоєнням на практичному рівні сенсорних еталонів, сприйняттям, зіставленням, порівнянням предметів й об'єктів, з якими діють діти в різних видах активності.

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу в групі раннього віку передбачає пріоритет досвіду дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності, в яких проявляються її бажання й інтереси. Саме це зумовлює мінімізацію загальногрупових форм роботи на користь індивідуальних та малих форм освітньої роботи (Гавриш Н., Рагозіна В., Васильєва С., 2020).

Принципово важливим є *діалоговий формат взаємодії*, що передбачає вміння дорослого розмовляти з дітьми, а не тільки говорити їм, чути й аналізувати почуте, вчасно й адекватно реагувати. Вихователь дітей раннього віку має спонукати дітей до *активної мовленнєвої комунікації*, спонукати їх до власної мовленнєвої активності (Богущ А., Маліношевська Н., 2016).

Проведення формувального етапу експерименту передбачало розроблення концептуальних підходів до проектування розвивального середовища та моделювання організації життєдіяльності освітнього процесу в групах раннього віку й методичних матеріалів з планування та здійснення освітнього процесу з малюками.

Ми виходили з того, що створення повноцінного розвивального освітнього середовища із забезпеченням відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей — одна з ключових умов успішної реалізації освітньо-виховних завдань у групах раннього віку.

Перехід від занятійної до середовищної моделі організації освітнього процесу в групах раннього віку передбачав аналіз ключового поняття «освітнє середовище». Науковці це поняття розглядають як засіб виховання й водночас технологію опосередкованого управління процесом виховання і розвитку дитини; оточення, що об'єднує сукупність природних, матеріаль-

них, соціальних компонентів, які прямо чи опосередковано впливають на особистість; як процес діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодідактичного компонентів, що утворюють систему умов і впливів, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності суб'єкта в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах (Головко М., Міхеєва О., 2019).

Серед основних характеристик освітнього середовища груп раннього віку — відповідність Базовому компоненту дошкільної освіти, усвідомленість учасниками освітнього процесу унікальності дитини, відкритість до дитини, зважання на запити батьків дитини у змісті освітньої роботи, варіативність програм, форм і методів для реалізації індивідуального підходу. Принципами побудови освітнього середовища було визначено принцип фокусного навчання; принцип забезпечення зони комфорту для дитини; принцип мобільності для надання переваг створюваним конструкціям власними силами учасників освітнього процесу. Для створення сприятливих умов особистісного зростання важливими вважаємо специфічні засоби розвитку дітей раннього віку: ігрове поле (макет, діорама, фланелеграф, ширма), живі картинки, розумні книжки, сенсорно-пізнавальні блоки (пісочниця, сухий басейн, м'які модулі, сухий душ, світлове обладнання тощо).

Проектування освітнього середовища передбачає зонування групового приміщення груп раннього віку, що дає змогу організувати освітній процес із малюками, який би максимально відповідав їхнім природним потребам і можливостям. Простір групового приміщення має бути розподілено на кілька зон — закуточків, від'єднаних за допомогою прозорих підвісних жалюзі, консолей, шафок, пересувних ширм тощо. У кожному з елементів групового простору мають бути створені умови для різних видів активності від 1 до 4 дітей. Ось кілька можливих варіантів: стіл для складання пазлів / мозаїки / ЛЕГО-гри; стіл для самостійної художньої діяльності (малювання, ліплення з

2–3 тацями, наповненими необхідними матеріалами й обладнанням); стіл для виконання 3–4 дітьми вправ сенсорного змісту; килимок навколо коробок чи полицок з будівельним матеріалом; книжкова полочка поряд з диванчиком чи зручною м'якою лавою; місце для гри з водою / піском тощо. При цьому педагог не втрачає можливості спостерігати за діяльністю малюків, а діти привчаються визначатися зі своїми намірами, бажаннями, обирати те, що подобається з наданих вихователкою пропозицій. Такий розподіл простору дає можливість дитині в компанії з обмеженою кількістю однолітків почуватися більш затишно, ніж перебуваючи у великому загалі. У таких умовах дитина швидше опанує вербальні способи взаємодії з однолітками. При цьому названі варіанти не відмінюють загальногруповий формат взаємодії малюків з педагогом. Це може бути коло / півколо на стільчиках, на подушках, на килимку, на зручних лавах, зсунутих кутком, і ще багато різних варіантів. Головне, щоб загальне зібрання було не домінуючим способом організації дітей протягом дня.

Іншим принципово важливим моментом для ефективної організації освітньої діяльності в групах раннього віку є маркування простору, сигнали, знаки, які допомагають в орієнтації у просторі й часі та поступово привчають до порядку. Тому маркування території є важливим елементом організації дітей і привчання їх до порядку. Особливого значення маркування набуває тепер, у період актуальності вимог щодо дотримання соціальної дистанції. Тож це можуть бути наклеєні прямо на підлозі кольорові символічні позначки (геометричні форми, кружки / хрестики різної величини й кольору тощо) з клейких стрічок, оракалу, скотчу. Кольоровим позначкам можуть відповідати, наприклад, прищепки / м'які резинки відповідного кольору, які діти можуть отримувати зранку, під час прийому. Достатньо лише звернути увагу дитини на колір / форму / ознаку, щоб потім запросити до себе потрібну підгрупу дітей, допомогти малюкам зайняти своє місце тощо. Символічні

маркери (спеціальні позначки, наклеєні у відповідному місці; сигнальні картки; умовні позначки, про які попередньо домовилися з дітьми,— це важливо) допоможуть малюкам засвоїти порядок розташування іграшок, матеріалів й обладнання у шафках, на полицях консолі та інше. Багаторазове повторення з опорою на зоровий сигнал обов'язково полегшить процес орієнтування малюків у групі. Особливого значення набувають не лише зорові сигнали, а й звукові: дзвоники, природні звуки, мелодії допоможуть дітям швидко реагувати на запрошення до столу, на заняття, рухову гру чи щось інше.

У моделюванні освітнього процесу ми виходили з того, що становлення особистості малюка має відбуватися в характерних для цього віку видах діяльності — комунікативній, мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній, ігровій, художньо-естетичній, здоров'язберігальній, руховій, у діяльності зі самообслуговування, які наповнюють зміст й організацію кожного дня та надають малюкам можливості для самореалізації, самовираження. Ранній вік має неперевершене значення для всього подальшого розвитку душі, тіла й розуму дитини, коли відбувається закладання основ усіх подальших видів активності, картини світу дитини, її світобачення. Саме цим зумовлений вибір тем для проживання освітнього процесу, які мають бути максимально наближеними до життя маленької дитини. Одним з елементів моделювання стало розроблення перспективного плану освітньої роботи.

ВЕРЕСЕНЬ Хто, що вище? / Іграшки			
Давайте познайомимось	Веселі іграшки. Кубики. М'ячики	Граємося залюбки. Тигрики й левенята	Граємося в казку разом
ЖОВТЕНЬ Хто, що, де? / Урожай			
Овочі	Фрукти	Осінні квіти	Пригощаємо ляльку
ЛИСТОПАД Хто-що робить? / Дорослі і діти			
Який я? (дорослі та діти)	Моя родина	Подорож до лісових звірят	Мама та дитинчата (свійські тварини)
ГРУДЕНЬ: Хто, що, для чого / Одяг			
Вбрання для дерев	Хто як до зими готується? Шубка для лисички	Одяг для дівчаток.	Одяг для хлопчиків

СІЧЕНЬ Холодно, тепло / Зима				
Морозець	Як звірі зігріваються? «Хто де живе?»		Теплий дім	
ЛЮТИЙ Хто-що рухається? / Йде, пливе, їде				
Зігріваємо долоньки	Різні рухи	Транспорт на колесах	Їдемо на поїзді	Будуємо корабель
БЕРЕЗЕНЬ Сонце і вода				
Вода біжить	Весняне сонечко	Дерева прокидаються	Граємося з водою	
КВІТЕНЬ Зеленіє все навколо				
Дерева	Квіти		Птахи	
ТРАВЕНЬ Пахне, смакує / Кухня				
Літають метелики, комахи	Посуд	Продукти	Смак	Готуємо разом

Донедавна планування освітнього процесу в групах раннього віку відбувалося за тими самими принципами, що й у дошкільних групах (та сама сітка, нерідко й майже без змін — види занять). Переконані, що так не має бути.

Планування освітнього процесу в групах раннього віку має відбуватися з огляду на психофізичні особливості малюків: їхню потребу в конкретизації, унаочненні інформації, її багаторазовому повторенні, різноманітних способах її проживання й апробування за умови особливої «прима»-ролі дорослого у спрямуванні й супроводі спільної з дітьми діяльності.

Для розробленого підходу до планування освітнього процесу ключовим є не сітка занять (хоча заняття як важлива форма освітньої діяльності не втрачає своєї актуальності), а формати організації життєдіяльності дітей (індивідуальний, підгруповий, загальногруповий) протягом дня і всіх днів тижня.

	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
7:00	Ранкові справи / Індивідуальна активність дітей у розвивальних центрах / Індивідуальна робота				
8:15	Ранкова гімнастика				
8:30	Сніданок				
8:50	Спільне коло (інтегроване заняття за пріоритетним напрямом)				
	здоров'язбережувальна діяльність	сенсорно-пізнавальна діяльність	мовленнєва діяльність	предметно-ігрова діяльність	художньо-естетична діяльність
9:15	Фіз-ра	Муз. заняття	Фіз-ра	Ознайомлення з довкіллям	Муз. заняття
9:40	Активність у розвивальних центрах за інтересами дітей / підгрупова робота				

	мовленнєва	художньо-естетична	соціально-комунікат.	сенсорно-пізнавальна	рухова
10:15 – 11:15	Прогулянка				
12:00	Обід				
12:40	Відпочинок				
15:15	Полуденок				
15:30	Активності в розвивальних центрах за інтересами дітей / індивідуальна робота				
	художньо-естетична	соціально-комунікат.	рухова	мовленнєва	сенсорно-пізнавальна
16:30	Художнє читання		Театралізація		
17:00	Прогулянка				

Організація життєдіяльності дітей у групах раннього віку

Безумовно, зберігається логічна послідовність усталених режимних моментів (прийом, ранкові заходи, сніданок, час занять та інші денні справи, прогулянка, відпочинок, освітня робота в другій половині дня). Традиційний «життєопис» (поденне календарне планування) писали для проформи, оскільки реальності часто істотно відрізнялися від запланованого. Переконані, що технологія потижневого планування з виокремленням ключових акцентів освітньої роботи протягом тижня дасть можливість педагогу реалізувати їх у зручний для себе й дітей спосіб. Важливим завданням є також здійснення переходу від домінанти загальногрупових форм до індивідуалізації освітнього процесу, зважаючи на особливості темпоритму, які в кожній дитини цього віку унікальні.

Пряме навчання будь-чого має відбуватися в індивідуальному форматі занять (від одного до трьох дітей); закріплення

сформованих раніше знань й умінь — на підгруповому занятті (підгруповий формат — від чотирьох до восьми). Застосування ж загальногрупового формату виправдовує себе як ситуація вправлення дітей у тематично спрямованій комунікації та взаємодії. Запропонована організація життєдіяльності відображена в схемі.

Передбачена в групі дітей третього року життя представлена організація життєдіяльності дасть змогу педагогам, з одного боку, зберегти формат чіткого розкладу, а з іншого, надає можливості для певної свободи, залежно від реалій конкретного моменту. І важливим для забезпечення означених свобод є принцип гнучких кордонів. Це означає, що реакція вихователя має бути спокійною на те, що малюки можуть «входити» чи «виходити», не чекаючи загального початку й завершення спільної діяльності.

Інновації в освітньому процесі груп раннього віку забезпечені не лише оновленими підходами до вибору освітньої моделі, самої організації процесу та його провідних форм. Важливе значення мають засоби освітньої діяльності, їхнє сучасне звучання, наповнення. Схарактеризуємо найвагоміші з них.

Ігрове поле як дидактичний засіб, на відміну від статичної дидактичної наочності, як-от: сюжетні картини, ілюстрації, фотографії тощо, забезпечує більш широкі можливості для різних видів дитячої активності. Унікальність ігрового поля полягає в його універсальності та варіативності створення й застосування: тканина потрібного кольору / хустка / палантин / кольоровий картон потрібного розміру / пакувальна коробка і т. п. [будь-що може стати основою ігрового поля, навколо якого вихователь збирає малюків, починає дійство з іграшками / предметами / пальчиками / предметами-замісниками, поступово залучаючи до своїх дій максимально можливу (комфортну для керування) кількість дітей]. Саме вихователька стає частіше ініціатором розгортання дій на ігровому полі. Вона, використовуючи фігурки, картинки, іграшки, може розповідати коротку

динамічну історію, залучаючи дітей до включення в процес розповідання. Усе це готує дітей до самостійної гри. Ігрове поле можна бути використане і в індивідуальному форматі взаємодії. Вихователь може допомогти дітям за аналогією розгорнути ігрове поле на килимі чи на підлозі, а дехто може продовжувати самостійну гру на ігровому полі, що на столі. Участь дорослого в такій грі певний час є безпосередньою й може відбуватися на кількох рівнях — як керівника процесу й водночас виконавця однієї чи кількох ролей згідно із сюжетом.

Набірне полотно (фланелеграф) — перевірений роками засіб унаочнення інформації, суть якого полягає в динамічній зміні елементів картинки. Набірне, бо елементи набирає розповідач чи виконавець: деталі на полотні з'являються й зникають, коли їх треба замінити на інші. Полотно, бо засіб має вигляд рамки, на яку натягують фланелеве полотно, а змінні елементи тримаються завдяки липкому зворотному боку, що забезпечує зчеплення з основою. Сама рамка може бути прикріпленою на стіні, а може мати підставку, опору для розташування її на столі чи підлозі (залежно від довжини ніжок опори). Малюки третього року життя ще не можуть сприймати тексти на слух, певний час тримати увагу без зорової підтримки. Набірне полотно може виконувати роль ілюстративного матеріалу, бути використаним для виконання численних завдань та як пласке ігрове поле для самостійної діяльності дітей.

Дидактична рамка є елементом коректурних таблиць, але може існувати й самостійно. Це таблиця з 4–6 або 9 пронумерованих клітинок, нанесених на аркуш паперу. Дидактична рамка може бути застосована як індивідуальний тренажер для виконання ігрових завдань або основа для демонстраційних дій, як ігрове поле.

Надзвичайне значення для розвитку малюків має музика й художнє слово, які повинні з'являтися не за розкладом 1–2 рази на тиждень по 12–15 хвилин, а бути обов'язковими елементами кожного дня у вигляді пісень, таночків, гри на музич-

них інструментах, слухання музики, ритмічного декламування текстів у супроводі рухів, театралізацій за літературними сюжетами тощо. Життя дітей має бути наповненим музикою, художнім словом, рухами, радістю. У більшості ж садочків, на жаль, використовують, образно кажучи, систему «крапельного поливу», розглядаючи названі засоби виховання, розвитку й освіти малюків лише у форматі сіткового розкладу.

Підготовлені на етапі початку формувального експерименту методичні матеріали, що конкретизували спроектовану модель розвивального середовища та організації життєдіяльності в групах раннього віку, були апробовані протягом квітня – травня 2020 року на базі експериментальних дошкільних закладів та отримали схвалення вихователів груп раннього віку.

Розроблення експериментальних матеріалів, їх осмислення відбувалося на ґрунтовній теоретичній основі, яку склали дослідження, присвячені різним аспектам моделювання освітнього процесу й розвивального середовища, організації життєдіяльності дітей раннього віку.

Теоретичне підґрунтя для моделювання організації життєдіяльності дітей у групах раннього віку становили дослідження, присвячені становленню й розвитку особистості на ранньому віці, — Л. Виготського, М. Холодної, М. Поспелова, Д. Ельконіна, Л. Тихомирова, Ж. Піаже, І. Барташнікова та ін. Загальної проблемі становлення й розвитку особистості дитини раннього віку присвячені також роботи Н. Аксаріної, П. Бачинського, С. Козлової, М. Щелованова та інших. Загальні засади раннього розвитку малюків розкрито в дослідженнях М. Гношинської, Г. Домана, С. Лупан, Л. Павлової, Е. Томаса та ін.) (Богуш А., Маліношевська Н., 2016; Гавриш Н., Рагозіна В., Васильєва С., 2020). Наукові ідеї, міркування стосовно умов сприяння становленню й розвитку особистості дитини на етапі раннього дитинства дали змогу змодельовати організацію життєдіяльності малюків у групах раннього віку, орієнтовану на особистісні пріоритети.

Теоретичні засади феномену раннього дитинства вже у двадцять першому столітті закладено в дисертаційних дослідженнях І. Гречишкіної (2020), І. Макаренко (2009), В. Паніної (2013), О. Саприкіної (2008), Н. Шкляр (2019) та інших науковців. Автори розглядають окремі аспекти організації раннього розвитку дітей в умовах різних типів дошкільних закладів, представляють результати вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей раннього віку. Та маємо зауважити, що в освітньому дискурсі навколо проблематики раннього розвитку бракує досліджень з проблеми організації освітнього процесу в групах раннього віку, яка б відповідала гуманістичним принципам та максимально зважала на сучасну освітню ситуацію.

Таким чином, подані результати містять оригінальний підхід до проектування розвивального середовища та моделювання організації життєдіяльності дітей раннього віку, обґрунтування підходів до перспективного блоково-тематичного та потижневого календарного планування й організації освітнього процесу в групах раннього віку, характеристики інноваційних засобів освітньої діяльності з малюками.

Методологічні засади дослідження визначили системний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, інтегрований наукові підходи, принципи: педагогічної доцільності, фокусного навчання; забезпечення зони комфорту для дитини; мобільності для надання переваг створюваним конструкціям власними силами учасників освітнього процесу, гнучких кордонів, пріоритету досвіду над навчанням та інші.

Ідеї, покладені в основу моделювання освітнього процесу та розвивального середовища, пов'язані зі становленням і розвитком особистості малюка як ціннісним пріоритетом, смисловим орієнтиром освітньої роботи. Організація життєдіяльності, розвивального середовища в групах раннього віку має створювати можливості для прояву особистісної активності, самовираження й самореалізації малюків у специфічних для

цього віку видах діяльності (комунікативно-мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній, руховій, художньо-естетичній, предметно-ігровій). Принципово важливим є діалоговий формат взаємодії, що передбачає спілкування дорослого з дітьми на засадах партнерства, поваги до особистості, спонукає дітей до активної мовленнєвої комунікації. Багатство чуттєвих вражень розглядаємо як основу для розвитку образного мислення й формування уявлень про світ, зафіксованих у мові.

Змодельована організація освітнього процесу дає змогу, з одного боку, зберегти формат чіткого розкладу, з іншого — надає можливості для певної свободи вибору кожній дитині, залежно від реалій конкретного моменту. Таку можливість забезпечує пріоритетність індивідуальних і малих форм організації освітнього процесу. Запропонована модель організації життєдіяльності дітей має допомогти педагогам забезпечити максимально комфортний неспішний темпоритм життя в групі, в якому кожна дитина має право на власний темп активності, задоволення своїх пізнавальних інтересів і пріоритетів у різних видах дитячої активності.

Список джерел

1. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. НАПН України (2020). Київ : ФОП : Ференець В. 44 с.
2. Богущ А., Малиновська Н. (2016) Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку : навчально-методичний посібник. Київ : Слово.
3. Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В. (2020). У фокусі уваги – робота груп раннього віку // Вихователь-методист № 10. МЦФР.
4. Головка М., Міхеєва О. (2019). Педагогічний супровід дошкільного дитинства. Навчальний посібник. Слов'янськ : Б. Моторіна.
5. Докучаєва З. Д. (2010). Дитина-педагог: сучасний погляд. Колективна монографія. ЗД «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ : Альма-матер.
6. Корендо Р., Сітова С., Ємашова О. (2016). Конспекти інтегрованих занять: ранній вік. Серія «Сучасна дошкільна освіта». К. : Ранок
7. Кроха (2007). Метод. рекомендації к программе воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкольных учреждений. М. : Просвещение.
8. Паніна В. В. Виховання самостійності у дітей третього року життя в умовах будинку дитини. Дис. ... канд. пед. наук. зі спеціальності 13.00.07 «Теорія і методика виховання». — Луганськ : ЛНУ, 2013 р. — 203 с.
9. Макаренко І. В. (2009). Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами. Дис. ... канд. пед. наук. зі спец. 13.00.05. Луганськ : ЛНУ.
10. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». (2014). Авторський кол. :

А. М. Богущ та ін. Тернопіль : Мандрівець.

11. Саприкіна О. В. (2008). Методика розвитку активного мовлення дітей 3-го року життя у процесі художньо-предметної діяльності. Дис. ... канд. пед. наук. зі спец. 13.00.02. Одеса : ПУДПУ.
12. Шкляр Н. А. (2019). Формування позитивного ставлення до дошкільного закладу у дітей четвертого року життя. Дис. ... канд. пед. наук. зі спец. 13.00.08. К. : ІПВ НАПН.

3.2. Принципи організації виховного процесу в групах раннього віку

Уперше системно наукові положення про провідну роль виховних впливів дорослого на розвиток дитини раннього віку обґрунтували в тридцяті роки минулого століття В. Бехтерев і М. Щелованов. Але тоді їхня теорія протирічила поширеній на початку двадцятого століття теорії вільного виховання, згідно з положеннями якої дорослий має бути лише пасивним спостерігачем, організатором ігрового середовища, який заохочує дітей і допомагає їм за потреби, а діти самостійно здобувають знання й навички. Яскравим представником названої теорії була Марія Монтесорі. Та з іншого боку, науковці визнавали необхідність спрямованого організованого навантаження, дозованого часу ігор, чітких вимог до дітей (Є. Тихєєва та ін.). Пізніше дослідження в галузі ВНД започаткували створення науково обґрунтованої системи поглядів на виховання дітей. Теоретичні засади дидактики раннього дитинства заклали М. Щелованов і Н. Аксаріна, які наголосили на необхідності забезпечення націленого планомірного впливу, не задовольняючись лише вільним форматом активності дітей. Науковці підкреслювали, що освітньо-виховний процес у групах раннього віку має свою специфіку: засвоєння перших уявлень і вмінь відбувається в практичній діяльності при мимовільній увазі й запам'ятовуванні, під безпосереднім керівництвом дорослих. Поступово змінюється характер дидактичного впливу, оскільки безпосередній вплив поступово змінюється на забезпечення дитини іграшками й посібниками та організацію її ігор із цими матеріалами. Демонстрація дорослого дає можливість наслідувати й засвоювати важливі дії. Саме тому наочно-дійовий метод стає центральним у ранньому віці за умов абсолютної включеності малюка в процес. І чим більше аналізаторів беруть участь у сприйманні інформації, чим активнішою є

дитина, тим глибші її враження й міцніше запам'ятовування. Важливим для нас в організації освітньо-виховного процесу груп раннього віку також було положення, що найбільша активність виникає в дитини не під час першого знайомства з матеріалом, а при повторному. Саме тому ми намагалися не поспішати.

Н. Аксаріна, С. Новосьолова та інші фахівці в дидактиці раннього дитинства серед провідних принципів дидактики раннього дитинства назвали такі, як використання наочності в поєднанні зі словом; активність і посилення самостійності дітей; плановірність; повторність; емоційність.

Визначаючи важливість названих принципів організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку, як провідні ми обрали психолого-виховні принципи стосовно дітей раннього віку, розроблені академіком І. Д. Бехом, та виховні правила стосовно дітей раннього віку. Видатний учений вибудував їх на основі закономірностей розвитку дитини раннього віку, особливостей становлення й розвитку особистості. Назвемо окремі з них.

Третій рік життя є стадією народження особистості, коли дитина починає володіти власним «Я» й починає сходження до відповідної цьому «Я» життєвої перспективи. Щоправда, малюк — ще дитяча особистість зі всіма соціально-моральними обмеженнями:

- Дії з предметами, мовлення, міміка й інтонація голосу, взаємини людей — це й багато чого іншого малюк засвоює в результаті наслідування.
- Дитині необхідне самоствердження. Тому важливо не підривати, а підтримувати впевненість дитини в собі.
- Надзвичайно важливим є процес стимулювання розвитку в дитини почуття незалежності, що лежить в основі формування соціальної компетентності й розвитку впевненості у власних силах.
- Джерела й рушійні сили різнобічного розвитку дити-

ни криються в соціальній ситуації, спочатку — у батьківсько-дитячих взаєминах.

- Оцінка поведінки дитини — одне з важливих джерел її почуттів. Малюк прагне домагатися визнання. І тільки щирі й послідовні дії наближених до дитини дорослих допоможуть дитині навчитися якщо не керувати своїми негативними бажаннями й почуттями, то соромитися їх і прагнути позбутися.

Список джерел

1. Аксарина Н. М. (1969). Воспитание детей раннего возраста. Москва : Просвещение.
2. Гавриш Н., Шкляр Н. (2019). Ласкаво просимо, або Як полегшити адаптацію малюків. Вихователь-методист. № 1. Київ : МЦФР.
3. Гавриш Н., Безсонова О. (2020). Організація роботи груп раннього віку: проблеми та шляхи їх розв'язання. Дошкільне виховання. № 5. Київ : Світич.
4. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Ч. 1. Слов'янськ : СДПУ.
5. Павлова Л. Н. (2006). Организация жизни и культура воспитания детей в группах раннего возраста. Москва : Айрис-пресс.
6. Печора К. Л. (1986). Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Москва : Просвещение.
7. Тельчарова О. (2017). Педагогіка раннього дитинства. Навч-метод. посібник. Харків : В-во Іванченка І.

3.3. Освітнє середовище як засіб особистісного розвитку дітей раннього віку.

Зміна позицій вихователя груп раннього віку в організації стимульного середовища

Ключова ідея дослідження пов'язана з розумінням залежності між особливостями розвитку малюка та створеними в розвивальному середовищі умовами сприяння особистісному розвитку дитини раннього віку.

Коротко позначимо основні теоретичні позиції, які було покладено в основу моделювання освітнього процесу в групах раннього віку.

Унікальною особливістю раннього дитинства є надзвичайно швидкі темпи фізичного і психічного розвитку дитини, що зумовлено інтенсивним дозріванням як органів чуття, так і нервової системи, удосконалення її функцій у результаті дозрівання і взаємодії організму з довкіллям, під впливом умов життя і виховання дитини. Водночас науковці відзначають, що сучасні малюки мають більш значні індивідуальні відмінності порівняно з узагальненими віковими характеристиками (Бабушкіна, 2013; Божович, 2008; Макаренко, 2009; Григорьева, Кочетова, Сергеева, 2007; Паніна, 2013; Саприкіна, 2008; Тельчарова, 2017; Корендо, Сітова, Єрмашова, 2016 та ін.). Урахування цього аспекту стало базовим для обґрунтування обраної середовищної моделі, для якої характерною є мінімізація загальногрупових форм роботи на користь індивідуальних та малих способів організації дітей.

Іншою значимою теоретичною позицією стала ідея щодо ролі дорослих — батьків і педагогів — як чинника особистісного зростання малюків. За твердженням учених, для створення умов сприяння особистісному розвитку малюків необхідна цілеспрямована консолідація зусиль вихователів ЗДО і батьків дітей раннього віку як чинник становлення й розвитку їх осо-

бистості. До того ж для уникнення кризових явищ у процесі розвитку дитини раннього віку дорослі (батьки, вихователі) мають бути добре обізнаними з характеристикою розвитку дитини, її якісними досягненнями на кожному віковому етапі від народження до трьох років (Бех, 1998; Богуш А., Гавриш Н., Саприкіна О., 2009; Богуш, 2014; Головка М., Міхеєва О., 2019; Докучаєва, 2010; Тельчарова, 2017 та ін.).

Вивчення науково-методичних джерел, ознайомлення з методичними розробками сучасної організації роботи закладів дошкільної освіти засвідчили, що планування, організація освітнього процесу в групах раннього віку не відрізняються від такої ж організації роботи в дошкільних групах. Та розробка якісного дидактико-методичного супроводу освітнього процесу в групах раннього віку повинна мати свою специфіку (порівняно з дошкільними групами) в плануванні, пріоритетах, принципах побудови освітнього процесу, темпоритмі тощо. Усвідомлення важливості врахування особливостей раннього віку в організації освітньої роботи з малюками спонукало до моделювання організації життєдіяльності дітей раннього віку (Гавриш Н., Шкляр Н., 2019; Гавриш Н., Безсонова О., 2020, с. 3–5; Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В., 2020, с. 3–9).

Обрані в ролі методологічних наукові підходи до організації розвивального середовища дали змогу врахувати закономірності освітньої діяльності. Так, *діяльнісний підхід* до організації освітнього процесу є наріжним для забезпечення прояву активності особистості дитини, адже становлення особистості малюка має відбуватися в характерних для цього віку видах діяльності — комунікативній, мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній, ігровій, художньо-естетичній, руховій, у діяльності зі самообслуговування, які наповнюють зміст й організацію кожного дня та надають малюкам можливості для самореалізації, самовираження (Гавриш, 2020).

Інтегрований підхід до освітнього процесу в групі раннього віку забезпечується тематичною організацією його змісту

і процесу. Змістове наповнення освітньої роботи пов'язане із засвоєнням на практичному рівні сенсорних еталонів, сприйняттям, зіставленням, порівнянням предметів й об'єктів, з якими діють діти в різних видах активності (Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В., 2020, с. 3–9).

Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу в групі раннього віку передбачає пріоритет досвіду дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності, який визначається її бажаннями й інтересами. Саме це зумовлює мінімізацію загальногрупових форм роботи на користь індивідуальних та малих форм освітньої роботи.

Принципово важливим є *діалоговий формат взаємодії*, що передбачає уміння дорослого розмовляти з дітьми, а не тільки говорити їм, чути й аналізувати почуте, вчасно й адекватно реагувати. Вихователь дітей раннього віку має спонукати дітей до *активної мовленнєвої комунікації*, спонукати їх власну мовленнєву активність (Богущ, 2014).

Проведення формувального етапу експерименту передбачало розробку концептуальних підходів до проектування розвивального середовища та моделювання організації життєдіяльності освітнього процесу в групах раннього віку і методичних матеріалів з планування та здійснення освітнього процесу з малюками.

Ми виходили з того, що створення повноцінного розвивального освітнього середовища із забезпеченням відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей — одна з ключових умов успішної реалізації освітньо-виховних завдань у групах раннього віку.

Перехід від занятійної до середовищної моделі організації освітнього процесу в групах раннього віку передбачав аналіз ключового поняття «освітнє середовище».

Науковці це поняття розглядають як засіб виховання й водночас технологію опосередкованого управління процесом виховання і розвитку дитини; оточення, що об'єднує сукуп-

ність природних, матеріальних, соціальних компонентів, які прямо чи опосередковано впливають на особистість; як процес діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодідактичного компонентів, що утворюють систему умов і впливів, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності суб'єкта в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах (Гавриш, 2020; Крутій, 2019).

Серед основних характеристик освітнього середовища груп раннього віку — відповідність Базовому компоненту дошкільної освіти, усвідомленість учасниками освітнього процесу унікальності дитини, відкритість до дитини, зважання на запити батьків дитини у змісті освітньої роботи, варіативність програм, форм і методів для реалізації індивідуального підходу. Принципами побудови освітнього середовища було визначено: принцип фокусного навчання; принцип забезпечення зони комфорту для дитини; принцип мобільності для надання переваг створюваним конструкціям власними силами учасників освітнього процесу. Для створення сприятливих умов особистісного зростання важливими вважаємо специфічні засоби розвитку дітей раннього віку: ігрове поле (макет, діорама, фланелеграф, ширма), живі картинки, розумні книжки, сенсорно-пізнавальні блоки (пісочниця, сухий басейн, м'які модулі, сухий душ, світлове обладнання тощо).

Традиційно (ще з часів фронтальної організації — від вислову «єдиним фронтом» тобто всі разом) в оформленні груп, розташуванні меблів дорослі виходили з таких міркувань: столи для їжі та занять мають стояти разом, щоб швидше їх накривати, легше прибирати; центри активності оформлені дорослими з власного бачення того, «як має бути», розташовані з огляду на потреби в тотальному контролі за кожною дитиною; предметно-меблеве наповнення групи не потрібно переміщати й змінювати (естетичність — не остання з вимог). Меблі (шафки, консолі, полицьки, стойки) розташовували під стіна-

ми, столи групували якнайближче один до одного. Така просторова організація забезпечувала відчуття єдиного спільного простору, відкритого й контрольованого. Проте погодьтесь, що перебувати тривалий час у таких заданих дорослими параметрах при максимальній скупченості — психологічно, емоційно виснажливо. Від того в дітей нерідко виникають агресивні прояви, дратівливість, а в когось — байдужість, пригніченість. Який формат освітньої роботи в таких умовах є єдино можливим? Так, усі разом.

Означене — не про звичність і зручність описаної моделі для керівництва й працівників дошкільного закладу. А пропозиція поміркувати над тим, наскільки такі умови організації простору групи є сприятливими для розвитку малюків, забезпечення їхнього психофізіологічного комфорту.

Тепер, коли ми не лише декларуємо, а й реально намагаємося реалізувати особистісно зорієнтований підхід до освіти, маємо створити простір — безпечний і багатofункціональний, зручний для управління процесом, з одного боку, і такий, що, з іншого боку, не лише об'єднує всіх учасників, а й водночас створює можливість для інтимізації простору кожного.

Це надає можливість вихователю послідовно працювати з дітьми в індивідуальному форматі, у той час, коли інші діти самі визначаються з власними бажаннями, пріоритетами в освітньому середовищі групи, набувають власний досвід пізнання, спілкування, взаємодії під наглядом, але без прямої участі дорослого в їхніх видах активності. Вільний формат прояву активності має надзвичайне значення для дітей цього віку. Для забезпечення свободи прояву активності важливо правильно організувати простір групи.

Серед *базових положень*, покладених в основу організації освітньої взаємодії педагогів з дітьми раннього віку у спеціально створеному освітньому середовищі, ми врахували такі:

1. Становлення й розвиток особистості малюка потребує створення такого освітньо-виховного простору, який би забез-

печував активну взаємодію трьох рівноправних учасників (педагог, дитина, навколишнє середовище).

2. Основний розвиваючий ефект досягають за умови включення дитини в різні види активності в мобільному освітньому середовищі, що виникає на очах дітей та за їхньої безпосередньої участі. При цьому педагог має виконувати переважно роль зацікавленого «включеного» в процес спостерігача (і лише в певних випадках — порадника або помічника).

3. Організоване освітнє середовище в групах раннього віку повинно складатися не з окремо взятих ресурсів (предметні, просторові, організаційно-сміслові та соціально-психологічні), а використовувати багатомірні «розвивальні комплекси», в яких усі елементи взаємопов'язані та застосовувані в логічній послідовності з поступовим ускладненням завдань відповідно до поставленої мети.

4. Різні формати освітньої діяльності в розвивальному середовищі потребують гнучкого планування, спеціальної організації з огляду на особливості раннього віку.

Розподілення простору групового приміщення таким чином, щоб мати не менше 5–6 закуточків, від'єднаних за допомогою, наприклад, прозорих підвісних жалюзі, консолей, шафок, пересувних ширм тощо, дає змогу створити умови для різних видів активності від 1 до 4 дітей. Попри те, що в декого термін «зонування» набуває драматично-негативного забарвлення, словник тлумачить це поняття, як розбивку території з метою визначення територіальних зон та встановлення в них певного регламенту дій. З нашого погляду, правильно здійснене зонування групового приміщення груп раннього віку дасть змогу організувати освітній процес з малюками, що максимально відповідає їхнім природним потребам і можливостям (його основні принципи подано вище) (Гавриш Н., Безсонова О., 2021).

Ось кілька можливих варіантів: стіл для складання пазлів / мозаїки / ЛЕГО-гри; стіл для самостійної художньої діяльності (малювання, ліплення з 2–3 тацями, наповненими необ-

хідними матеріалами й обладнанням); стіл для виконання 3–4 дітьми вправ сенсорного змісту; килимок навколо коробок чи полицок з будівельним матеріалом; книжкова полицка поряд з диванчиком чи зручною м'якою лавою; місце для гри з водою / піском тощо. Як ми вже зазначали, при цьому педагог не втрачає можливості спостерігати за діяльністю малюків, а діти привчаються визначатися зі своїми намірами, бажаннями, обирати те, що подобається з наданих вихователкою пропозицій. Причому в компанії з обмеженою кількістю однолітків дитина почувається більш затишно, ніж перебуваючи у великому загалі. У таких умовах дитина швидше опанує вербальні способи взаємодії з однолітками. Ще раз наголосимо, що названі варіанти не відмінюють загальногруповий формат взаємодії малюків з педагогом. Це може бути коло / півколо на стільчиках, на подушках, на килимку, на зручних лавах, зсунутих кутом, і ще багато різних варіантів. Головне, щоб загальне зібрання було не домінуючим способом організації дітей протягом дня.



Маркування простору

Малюкам, більшість з яких лише починає відвідувати дитячий садок і певний час перебуває в стресовому стані, доволі складно одразу зорієнтуватися в новому просторі (напрям спільного руху, наприклад, до вбиральні; місце в колі під час ранкової гімнастики; місце на килимку в спільному колі, стільчики, шафки, ліжечка тощо). Для малюків важливе значення мають *маркери простору, сигнали, знаки*, які допомагають в орієнтації у просторі й часі та поступово привчають до порядку.

Повторимося, що *маркування території* є важливим елементом організації дітей і привчання їх до порядку. За допомогою маркерів можна нагадувати дітям про важливі для їхнього життя правила: брати можна все, але все треба покласти на місце; гратися бажано там, де є відповідна позначка тощо. Ці позначки допоможуть малюкам засвоїти порядок розташування іграшок, матеріалів й обладнання в шафках, на полицках, консолі та інше. Багаторазове повторення з опорою на зоровий сигнал обов'язково полегшить процес орієнтування малюків у групі. Про умовні позначки, якими є символічні маркери, важливо попередньо домовитися з дітьми.

Тематичний та наскрізний зміст

Як ми же відзначали, становлення особистості малюка має відбуватися в характерних для цього віку видах діяльності — комунікативній, мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній, ігровій, художньо-естетичній, здоров'язберігальній, руховій, у діяльності із самообслуговування, — які наповнюють зміст й організацію кожного дня та надають малюкам можливості для самореалізації, самовираження. Ці види діяльності мають неперевершене значення для психофізичного, духовного, розумового, естетичного розвитку дитини. У цих видах дитячої діяльності відбувається закладення основ усіх подальших видів активності, картини світу дитини, її світобачення. За образним висловом фахівця з раннього розвитку Г. Григор'євої, у ранньому віці ми маємо максимально наповнити «файли», з одного

боку, елементарною, а з іншого, — надзвичайно важливою інформацією: що є чим, хто є ким у цьому світі, що для чого існує, що і як функціонує, що і хто, яким є. Дорослі (педагоги, батьки, знайомі однолітки й старші люди) мають допомогти дитини закласти перші цеглинки на її довгому життєвому шляху. Саме цим зумовлено вибір тем для проживання освітнього процесу, які мають бути максимально наближеними до життя маленької дитини. Хоча зауважимо, що ви можете обрати інші теми, зберігаючи лише принцип конкретності й простоти. Але специфіка раннього віку полягає в тому, що ми не можемо за власним бажанням наповнити голову й душу малюка всім необхідним, як, скажімо, валізу. Дитина все має засвоїти, діючи самостійно. Ось тому діяльнісний підхід до організації освітнього процесу є наріжним для забезпечення прояву активності особистості дитини. Не дорослий за дитину, а сама дитина має діяти.

Принципово важливим є діалоговий формат взаємодії, що передбачає уміння дорослого розмовляти з дітьми, а не тільки говорити їм; чути й аналізувати почуте, вчасно й адекватно реагувати на ситуації, надавати підтримку малюкам, які ще не мають активної мовленнєвої діяльності. Педагог має спонукати дітей до активної комунікації й намагатися контролювати власну мовленнєву активність.

Перспективне та календарне планування

Донедавна планування освітнього процесу в групах раннього віку відбувалося за тими самими принципами, що й у дошкільних групах (та сама сітка, нерідко й майже без змін — види занять). Переконані, що так не має бути.

При плануванні освітнього процесу в групах раннього віку слід зважати на психофізичні особливості малюків: їхню потребу в конкретизації, унаочненні інформації, її багаторазовому повторенні, різноманітних способах її проживання й апробування за умови особливої «прима»-ролі дорослого в спрямуванні й супроводі спільної з дітьми діяльності.

Запрошуємо поміркувати над впровадженням відмінного від старших дошкільників способу планування освітнього процесу — потижневого. Програмні завдання за основними освітніми лініями обираємо на тиждень, причому намагаємося сформулювати їх чітко й прозоро, щоб із наміченого завдання вже можна було «прочитати» очікуваний результат (чого конкретно, якого результату маю намір досягти).

Для нового підходу до планування освітнього процесу ключовим є не сітка занять (хоча заняття як важлива форма освітньої діяльності не втрачає своєї актуальності), а формати організації життєдіяльності дітей (індивідуальний, підгруповий, загальногруповий) протягом дня і всіх днів тижня. Для вихователя групи раннього віку, безумовно, зберігається логічна послідовність усталених режимних моментів (прийом, ранкові заходи, сніданок, час занять та інші денні справи, прогулянка, відпочинок, освітня робота в другій половині дня). Традиційний «життеопис» (читай — поденне календарне планування) писали для проформи, оскільки реалії часто істотно відрізнялися від запланованого. Щоб не витратити час на зайву писанину, пропонуємо опанувати технологію потижневого планування, виокремлюючи ключові акценти освітньої роботи протягом тижня й реалізуючи їх у зручний для себе й дітей спосіб. Важливим завданням є також здійснення переходу від домінанти загальногрупових форм до індивідуалізації освітнього процесу, зважаючи на особливості темпоритму, які в кожній дитини цього віку унікальні.

Форми й формати освітнього процесу

Сучасні малюки мають більш значні індивідуальні відмінності, ніж вікові, а тому вихователь має погодитися з думкою, що кожна дитина має право на свій темп і ритм, свій рівень досягнень. Вихователь має вірити, що вона діє в міру своїх сил, та поважати її сили.

Малюки потребують затишку, усталеності, спокійного темпоритму життя, суголосного їхнім психофізіологічним можли-

востям. Одна з головних заповідей у роботі з дітьми раннього віку полягає в тому, щоб ніколи нікуди не поспішати. Найвища майстерність вихователя — забезпечити такий темпоритм життя в групі, щоб, з одного боку, не нервувати дітей поспіхом, підганяючи кожного до абстрактного розкладу, а з іншого, не розслабляти дітей, гальмуючи їхній розвиток.

Як ми вже зазначали, в групах раннього віку має переважати середовищна модель організації освітнього процесу, що означає мінімізацію загальногрупових форм освітньої роботи з дітьми на користь індивідуальної й малих форм.

Пряме навчання будь-чого має відбуватися в індивідуальному форматі занять (від одного до трьох дітей); закріплення сформованих раніше знань і умінь — на підгруповому занятті (підгруповий формат — від чотирьох до восьми). Застосування ж загальногрупового формату виправдовує себе як ситуація вправління дітей у тематично спрямованій комунікації та взаємодії.

Передбачена в групі дітей третього року життя організація життєдіяльності дає змогу педагогам, з одного боку, зберегти формат чіткого розкладу, з іншого ж, надає можливості для певної свободи, залежно від реалій конкретного моменту. І важливим для забезпечення означених свобод є *принцип гнучких кордонів*. Це означає, що реакція вихователя має бути спокійною на те, що малюки можуть «входити» чи «виходити», не чекаючи загального початку й завершення спільної діяльності.

Усвідомлюємо, що найбільші труднощі в організації життєдіяльності дітей раннього віку за інноваційними підходами відчуватимуть не діти й навіть не вихователі (адже за зачине-ними дверима вони саме так і будують свій щоденний процес, бо по-іншому не виходить), а керівники закладу. Однак переконані, що рішенням педагогічної ради керівник закладу може «узаконити» новий порядок організації освітнього процесу в групах раннього віку як такий, що відповідає природі малюків і є не ретроградним, а прогресивним, на часі.

3.4. Дидактико-методичний супровід освітньої діяльності в групах раннього віку

Підвищення протягом останнього десятиліття інтересу до проблеми розвитку дітей раннього віку у вітчизняному й зарубіжному науковому дискурсі спричинило активний пошук шляхів оптимізації освітнього процесу в групах раннього віку дошкільних закладів. Серед завдань науково-дослідної роботи лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України «Виховання дітей раннього віку у закладах дошкільної освіти різних типів» (2019–2021 рр.) розроблення дидактико-методичного супроводу процесу становлення й розвитку особистості як завдання займало одне із центральних місць. У межах формувального етапу експериментально-дослідної роботи протягом 2020/2021 начального року відбувалась апробація розробленого дидактико-методичного супроводу в освітньому процесі груп раннього віку в дошкільних закладах України.

У процесі науково-дослідної роботи застосовували комплекс методів: теоретичних — узагальнення педагогічної літератури з метою обґрунтування доцільності використання ефективних засобів і способів освітньої діяльності в групах раннього віку; *емпіричних* — спостереження, анкетування для вивчення особливостей запровадження педагогічних інновацій в освітньому процесі груп раннього віку, узагальнення досвіду освітньої роботи вихователів ЗДО з дітьми раннього віку; *педагогічний експеримент* (формувальний етап) — для вивчення ефективності дидактико-методичного супроводу в групах раннього віку.

Ключова ідея дослідження була пов'язана з розумінням залежності між особливостями становлення й розвитку малюка

та створеними в освітньому процесі груп раннього віку умовами сприяння особистісному розвитку дитини раннього віку. Вихідне твердження полягало в тому, що розроблення якісного дидактико-методичного супроводу освітнього процесу в групах раннього віку повинно мати свою специфіку, порівняно з дошкільними групами, у плануванні, пріоритетах, принципах побудови освітнього процесу, темпоритмі тощо. Усвідомлення важливості зважання на особливості раннього віку в організації освітньої роботи з малюками спонукало до розроблення специфічного дидактико-методичного супроводу життєдіяльності дітей раннього віку (Гавриш Н., Шкляр Н., 2019; Гавриш Н., Безсонова О., 2020, с. 3–5; Гавриш Н., Васильєва С., Рагозіна В., 2020, с. 3–9; Гурковська Т., 2011).

Теоретичну платформу та наукову обґрунтованість запропонованого дослідження становили покладені в його основу концепція В. Петровського, присвячена вивченню особливостей формування особистості дитини раннього віку в її особистісно зорієнтованій взаємодії з дорослим (1996), концепція створення розвивального середовища на засадах особистісного підходу С. Новосолової (1977), концепція розвитку дітей раннього й дошкільного віку Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рейпольської (2020). Названі концепції спираються на діяльнісний та системний підходи та на сучасні уявлення про предметний характер діяльності як провідний для раннього віку. Названі концепції взаємодоповнюють одна одну. У першій — яскравіше представлено цільовий аспект, у другій — змістовий. Третя — об'єднує перший і другий підходи. Стрижневою є ідея надання дітям якомога більше можливостей для активної й різноманітної діяльності, кожна з яких задовольняє якісь потреби дитини. У концепціях названо принципи освітньої діяльності: активності, самостійності, творчості; індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя кожної дитини й дорослих; зважання на індивідуальні й вікові особливості дітей; вікових закономірностей зміни видів діяльності; стабільності й ди-

намічності елементів освітнього процесу; дистанції, позиції дорослого у взаємодії з дітьми. Автори концепцій наголошують на необхідності формування оснащення освітнього процесу в групах раннього віку в прямій залежності від змісту виховання, віку, досвіду й рівня розвитку дітей та їхньої діяльності.

Відбір засобів освітньої діяльності відбувався на основі таких критеріїв, як пізнавальна цінність; розширення досвіду дій з іграшками, предметами; стимулювання мовлення; багатоміжності; багатоміжності; багатоміжності; доступності для кожної дитини.

Крім традиційного дидактичного обладнання, посібників та іграшок, рекомендованих для розвивального середовища груп раннього віку (іграшки-забави, театральні іграшки, іграшки, що зображують предмети побутової техніки, технічні, музичні іграшки, дидактичні іграшки, будівельний матеріал, матеріали й обладнання для продуктивних видів діяльності — зображувальної, конструктивної та інше), у процесі науково-дослідної роботи було апробовано такі засоби, як коректурні таблиці, дидактична рамка, ігрове поле, набірне полотно, фланелеграф тощо. Коротко розкриємо їхній розвивальний потенціал та особливості використання педагогами.

Під *ігровим полем* ми розуміємо універсальний і багатоміжний за *способами створення* (основою можуть бути: пакувальна коробка, стіл або підлога, вкриті тканиною потрібного кольору або хусткою / палантином / кольоровим картоном необхідного розміру) і *наповнення* (театральні ляльки, іграшки, предмети, картинки чи пласкі зображення, предмети-замісники тощо) дидактичний простір для розгортання спільної діяльності дітей за участі чи під керівництвом педагога. Ігрове поле забезпечує широкі можливості для комунікації і взаємодії учасників, їхнього творчого самовираження в межах ініційованої і керованої вихователем чи самостійної ігрової діяльності дітей.

У групі раннього віку найчастіше вихователь стає ініціатором створення ігрового поля та розгортання дій на ньому.

Розкладаючи кольорову основу на стіл, килим чи підлогу, він коментує свої дії, пояснює дітям, які знаходяться ближче до нього, що далі буде відбуватися. Запрошує дітей діяти разом, але не наполягає на обов'язковій присутності й участі кожного. Використовуючи фігурки, картинки, іграшки, педагог може розповісти коротку динамічну історію, поступово залучаючи дітей (у максимально комфортній кількості) до включення в процес розповідання. Усе це готує дітей до самостійної гри. Вихователь може допомогти дітям за аналогією розгорнути ігрове поле на килимі чи на підлозі, а дехто може продовжувати самостійну гру на ігровому полі, що на столі. Участь дорослого в такій грі певний час є безпосередньою і може відбуватися на кількох рівнях — як керівника процесу й водночас виконавця однієї чи кількох ролей згідно із сюжетом. Ігрове поле можна використовувати і в індивідуальному форматі взаємодії дорослого з однією дитиною чи двома. Мовленнєво-ігрова взаємодія учасників на ігровому полі є ефективним інструментом розвитку мовлення дітей, ознайомлення їх з художнім словом.

Під художнім словом ми розуміємо широку жанрову палітру літературних і фольклорних творів, що акумулюють у собі надзвичайні виховні й розвивальні можливості мистецтва, обумовлені специфікою засобів втілення в ньому художнього образу як спресованої типовості узагальнених життєвих явищ, створення художньої моделі реального світу. Вчені зауважують на особливості сприймання дітьми різного віку змісту й форми літературних творів різних жанрів, в яких дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприймання. Специфіку сприйняття художніх текстів автори пояснюють передусім конкретністю мислення, невеликим життєвим досвідом, безпосереднім ставленням до дійсності дітей (Т. Алієва, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Карпинська, М. Коніна, Л. Стрелкова та ін.). Названі особливості розвитку дітей зумовлюють потребу в забезпеченні активного сприйняття ними твору, емоційного

переживання й проживання подій, взаємин, почуттів, про які в ньому йдеться, заснованих на його розумінні.

Важливим для правильної організації роботи в групах раннього віку з художнім словом є осмислення специфіки сприйняття малюками текстів та ознайомлення зі змістом відповідного розділу програм для груп раннього віку.

З перших днів малюка оточують малі фольклорні жанри: утішки, забавлянки, примовки, пісеньки... Науковці вказують на їхнє особливе значення для психофізичного розвитку, з огляду на той факт, що ритм віршованих текстів для малят відповідає внутрішнім темпоритмам дитини (М. Кольцова). Саме тому малюки легко запам'ятовують їхній зміст, впізнають типові фольклорні образи (Лисичка-сестричка, Півник-гребінець, Котик-муркотик, Вовчик-братик) та інших знайомих героїв казки у книжці, анімаціях; емоційно та активно реагують на казки, вірші, виявляють бажання рухатися відповідно з їхніми ритмами, включаються у промовляння поетичних текстів. Поступово малюки привчаються уважно слухати доступні за віком художні тексти, відповідати на елементарні запитання за змістом, супроводжуючи процес розглядання ілюстрацій у книжках, альбомах, інших видах візуалізації окремими словами, фразами, рухами. Регулярні повтори знайомих текстів, що є характерним і навіть бажаним для раннього віку, сприяють тому, що малюк починає додавати за дорослим окремі слова, пісеньки з текстів, супроводжуючи їх виразними жестами, діями з іграшками, персонажами казок, звуконаслідувальними діями (А. Богуш, М. Коніна, Є. Тихеева, О. Саприкіна, О. Трофімова та ін.).

Художнє слово не просто збагачує життя малюків з перших кроків життя цінною інформацією, воно задає йому ритм, смак, задоволення. Тому організацією життєдіяльності дітей раннього віку передбачено обов'язковий супровід художнім словом кожного важливого моменту дня (а неважливих моментів у малюків просто не буває).

У традиційній практиці серед форм роботи з ознайомлення дітей раннього віку з художнім словом переважають розповідання, читання казок та коротких оповідань у супроводі ілюстративного матеріалу, виразне читання та обігрування поетичних текстів, вживання малих фольклорних форм в ігрову діяльність. Ця робота може відбуватися на спеціальних заняттях та бути частиною будь-яких інших видів спільної діяльності дітей і педагога (інсценування, театралізацій, обігрування, обговорення у спільній розмові). Водночас малюки, які виявляють зацікавленість книгою, здатні долучитися за власною ініціативою до самостійної діяльності у таких її формах, як коментоване розглядання ілюстрацій до художніх творів, декламування (самостійно та з допомогою дорослого) поетичних текстів, обігрування змісту коротких казок і віршів.

Важливим є питання стосовно широти, яскравості, відповідності часу палітри текстів для дітей, які ми об'єднуємо поняттям «художнє слово»: це передусім найкращі зразки усної народної творчості (загадки, примовки, забавлянки, утішки, заклички, лічилки, чистомовки, скоромовки, прислів'я і приказки, рухливі ігри з текстами); народні й авторські казки — серед них класичні тексти, що не втратили своєї актуальності, і твори сучасних українських авторів, а також окремі твори зі скарбниці зарубіжної дитячої літератури, перекладені українською мовою; вірші та віршовані історії.

Художнє слово посідає важливе місце в щоденній життєдіяльності малюків. Так, короткі, яскраві ритмічні тексти можуть бути використані протягом дня для супроводу цікавих справ (малювання, конструювання, прибирання, споглядання за природою, ігри тощо), а короткі вірші-ритми, що промовляють у супроводі простих рухів хором чи індивідуально, допомагають об'єднати дітей разом, задати спільний темпоритм життя, подарувати малюкам задоволення від рухів. Народні й авторські казки та оповідання використовують для розповідання з візуалізацією із подальшою розмовою за змістом, про-

живанням дітьми вражень від сприйнятого та обігрування сюжету на ігровому полі. Ігри у супроводі римованих текстів допомагають наситити атмосферу життя групи радістю спільної гри, привчити їх до спільного ритму дій, вправлятися у промовлянні ритмічних текстів, що є важливим для подальших етапів розвитку дітей.

Використання ігрового поля як засобу і способу ознайомлення малюків з художнім словом дає змогу не лише візуалізовано знайомити дітей з текстами, а впустити їх у життя малюків, допомогти засвоїти, неодноразово повторювати індивідуально і хором, із задоволенням промовляти, смакуючи слова, ритми.

До *переваг методики* використання ігрового поля належать такі його характеристики, як поліфункціональність (серед функцій використання ігрового поля: виховна, пізнавальна, комунікативна, інформативна, культуротворча та інші), інтерактивність (спільні дії дітей на ігровому полі за керівної ролі педагога відбуваються на основі міжособистісної комунікації і взаємодії), ергономічність (ігрове поле є приємним, цікавим для використання інструментом, його можна легко й необтяжливо створити й так само швидко і просто ліквідувати, коли потреба в ньому зникає).

Серед основних принципів розгортання ігрового поля визначимо такі:

- принцип комплексного підходу забезпечуються взаємозв'язком різних сторін освітньо-виховного процесу та передбачає поєднання психологічного, мовленнєвого, соціально-комунікативного, художнього, пізнавального складників при обов'язковому їх збалансуванні;
- унаочнення: малюки третього року життя ще не можуть сприймати тексти на слух і певний час тримати увагу без зорової підтримки. Спільна діяльність на ігровому полі дає змогу довше тримати увагу дітей на змісті прослуховуваного;

- активності забезпечується включеністю кожного з учасників у спільну ігрову дію й комунікацію на ігровому полі;
- вмотивованості реалізується через наближення кожного учасника до цікавої гри за змістом літературного твору, що розгортається, нарощується на очах дітей та за їхньої участі у процесі;
- повторюваності полягає в багаторазовому повторенні дітьми елементів художнього тексту у супроводі жестів, рухів, звуконаслідувальних дій, завдяки чому діти глибше їх осмислюють, запам'ятовують та знаходять нові варіанти більш вдалого їх виконання в умовах самостійної гри;
- індивідуалізації та диференціації уможливить оптимізацію процесу залучення дітей до спільної діяльності за змістом художнього твору на ігровому полі з огляду на їхні здібності й можливості;
- варіантності забезпечує різні способи застосування ігрового поля як засобу ознайомлення дітей з художнім словом, художньої комунікації, обігравання, тобто відтворення сюжету в самостійній грі.

Отже, використання ігрового поля, на відміну від інших методів ознайомлення малюків з художнім словом, передбачає таке включення їх у процес дійства, що стимулює їхню емоційну сферу, вправляє у відтворенні знайомих текстів, активізує мовленнєві прояви, формує стійкий інтерес до мистецтва слова. Методика використання ігрового поля як засобу ознайомлення дітей раннього віку з художнім словом характеризується багатофункціональністю та варіативністю, завдяки алгоритмічності легка у відтворенні вихователями в різних освітніх ситуаціях із використанням текстів різних жанрів.

У результаті проведеного дослідження було доведено, що відчуттю безпеки і комфорту малюків сприяє особлива просторова організація групової кімнати, особливим чином зонована

для надання можливості відчувати затишок у маленькому просторі обраного для гри чи іншої активності кута, мінімізації можливих конфліктів, що нерідко виникають через надмірну скупченість дітей.

Для задоволення потреби малюка у прийнятті, емоційній підтримці й увазі важливе значення мають ігри, що сприяють формуванню механізму емоційної регуляції поведінки дітей раннього віку, а саме:

1. Ігри на налаштування на день. Ці вправи (необхідні для того, щоб підвищити активність дітей зранку або протягом дня) знімають напругу, створюють комфортну, доброзичливу і творчу атмосферу. Прикладом можуть слугувати ігри в колі: «Посмішка по колу», «Хвилі морські», «Вітаємо — ручки потискаємо», «Обіймашки». Ці прості контактні ігри можуть супроводжуватися промовлянням текстів, до яких діти поступово будуть додавати слова і фрази за педагогом. Прикладом можуть бути такі тексти: «Наші діти, як мурашки, дуже люблять обіймашки. Обіймашки, обіймашечки, знайди нову мурашечку», «Ми йдемо шукати друга, знайдемо його повсюди: щічка до щічки, носик до носика, колінце до колінця, спинка до спинки» та інші.

2. Ігри на здивування. Здивування звільняє нервову систему від емоційного напруження, що ускладнює адаптацію до несподіваної зміни навколишнього середовища. Прикладом можуть слугувати ігри із сюрпризами: «Секрет» (завдання малюкові — розгорнути заховану в декілька шарів паперу невелику іграшку), «Скринька із сюрпризами» (діти вранці можуть знайти сюрприз у скрині: смайлики з посмішкою, усмінене сонечко, цікаву нову іграшку або гру), «Великий кошик» (завдання для малюка — дістати якусь іграшку з кошика, перемотаного мотузками, щоб ускладнити завдання).

3. Ігри на розвантаження. Під час таких ігор діти в природний спосіб знімають навантаження з м'язів: можуть покачатися на килимку («Ледачі котики»), потягуються, вигинаються,

рухаючись на спині («Хробачки»), розслаблено відпочивають («Дрімують метелики») тощо.

Для дітей третього року життя дуже важливо вчитися втілювати свої ініціативи, планувати майбутню діяльність і добирати відповідно необхідні атрибути. Для цього дітям варто надати час для самостійної діяльності, гри, особистісного самовизначення в різних видах активності. На жаль, традиційно педагоги груп раннього віку намагаються весь час контролювати ініціативи й активність дітей, забезпечуючи тотальне головування з боку вихователя та загальногруповий формат дитячої діяльності. Однак для особистісного становлення і розвитку малюкам конче необхідна свобода вибору виду діяльності, засобів і способів дії, що виходить із довіри й віри дорослого в природні сили малюка. А для цього в організації життєдіяльності малюків має бути передбачено час для вільної діяльності за опосередкованої участі дорослого. Допомогти упорядкувати дії малюків допомагають маркери часу (сигнал, дзвіночок, якась музична композиція) і простору (емблеми, позначки, знакові предмети тощо).

Впровадження технології стимулювання природного досвіду дитини в освітній процес груп раннього віку передбачає поступовий перехід від навчання малюка певній дії в індивідуальному форматі на якійсь одній групі предметів з поступовим розширенням предметного розмаїття та закріпленням дії у різних форматах взаємодії (у парі, підгрупі однолітків), у різних ситуаціях.

Для забезпечення предметно-маніпулятивної умілості дітей за принципом частотності О. Безсонова обрала **елементарні дії**, що відповідають віковим потребам і можливостям малюків: шукаю-знаходжу, прокочую, будую, викладаю-вкладаю, розмотую-намотую, змішую, пересипаю, переливаю тощо. Представимо алгоритм поступового навчання дії з предметами.

У процесі індивідуального заняття дорослий демонструє дитині в супроводі словесного коментарю, як треба виконува-

ти дію з одним предметом з групи можливих, запрошує діяти разом, поступово надаючи можливість малюку виконати дію самостійно. Наприклад, шукаю названий предмет, знаходжу, приношу, демонструю і називаю: «Давай пошукаємо червону машинку. Де вона може бути — у шафці, іграшковому куточку, під стільчиком? Знайшов? Неси сюди. Покажи». Малюки можуть відволікатися і швидко забути про завдання. Педагогу важливо нагадувати дітям, який предмет (стрічку), з якими ознаками (синю) діти шукають, а потім фіксувати результат: знайшли (що? який?). Щоб ускладнити, можна прикрити предмет, що треба знайти, хустинкою чи серветкою.

Наступний етап може відбуватися у форматі підгрупового заняття чи гри — виконання дії з іншими предметами: стрічками, кубиками, гудзиками, олівцями певного кольору тощо. На цьому етапі педагог запрошує шукати разом: «Пошукайте з Катрусю, де ж синій м'ячик. Ану шукайте разом. Дякую, що принесли. Що це, Катрусю? Скажи, що це, Дмитрику? Покажіть, де ж він був. Тепер ти, Дмитрику, сховай, а Катрусю шукатиме».

Пізніше, розширюючи коло взаємодії (3–4 дитини) можна запропонувати знайти 4 кола пірамідки, щоб скласти її, або 4 кубики з коробки.

У процесі спільного заняття діти можуть шукати предмети, необхідні для гри на ігровому полі (пластикова ялинка, іграшкова мишка, кубик і призма для хатки тощо). Разом з дітьми уточнюють: що принесли, чим це буде в нашій грі.

Технологія стимулювання природного розвитку дитини раннього віку спрямована, крім навчання дії, як це було представлено в попередньому варіанті, на опанування предметного світу. Тобто за основу взято **предмет**, і дитина поступово за своє його властивості, призначення в численних діях із цим предметом у різних ігрових і пізнавальних ситуаціях.

У житті дитини не так багато найважливіших, близьких для неї предметів та речей, через які вона сприймає й розуміє світ. Однак їхнє значення для дитини — надзвичайне. Хтось

називає ці предмети й речі *ритуальними* (від слова «ритуал» як певна процедура, алгоритм дій, що часто повторюються) або *знаковими*, адже варіації їх застосування дитиною та кількості повторених з ними дій — не злічити.

На нашу думку, до знакових предметів належать, зокрема, м'яч, кубики, лялька, годинник, мотузка, мушля, лічильні палички, дзеркало, палички, стрічки, пірамідки, коробки, стаканчики тощо. Знакові предмети є в житті кожної дитини, проте не кожна вони здатні навчити жити — адже самої їх наявності замало. Дитячі кімнати й шухлядки часто бувають забиті купами іграшок, які, на жаль, дуже швидко перестають бути цікавими й корисними, бо не є засобами розвитку наших малюків.

На початковому етапі дорослий називає обраний предмет, спонукає дитину обстежувати, допомагає виокремити його ознаки (колір, форма, величина) і окремі властивості (котиться, стрибає, складається тощо). Пізніше дорослий розширює уявлення малюка про інші види знакового предмета. Наприклад, дитині можна запропонувати знайти / покотити / подати маленький зелений або великий синій м'яч. На наступних етапах дорослий демонструє дітям інші способи використання знакового предмета: так, з кубиків можна будувати вежу, кубиками можна викласти доріжку, між кубиками прокочувати м'ячик або машинку та інше; олівцем можна малювати, з олівців можна викласти ялинку, олівцем можна котити кульку, на олівчик можна набирати кільця пірамідки тощо.

Важливим чинником стимулювання природного розвитку дітей раннього віку є позиція дорослого в діалоговій взаємодії з дитиною. Вихователь має створювати освітній простір, який здатний провокувати дитину на самостійні спроби організації певної діяльності залежно від освітнього завдання: насичення ігрового середовища різноманітним ігровим обладнанням; обмеження кількості ігрового обладнання; змінність ігрового обладнання; самостійне визначення дітьми змістового наповнення центрів активності; застосування «сюрпризності»

при наповненні ігрових центрів; тематичне або проблемне наповнення ігрових куточків. Доцільний добір ефективних засобів та оптимальних способів організації середовища, що відповідають меті освітньо-виховної діяльності, сприятимуть розвитку ініціативності та активності дошкільників.

Важливим висновком за результатами інноваційної дослідної діяльності стало твердження про пріоритетність ігор та предметів, що не нав'язують дитині готового образу, а уможливають його створення під час гри. Розгортання насиченої, нової, цікавої для дитини діяльності сприяє тому, що дорослий підтримує активність дитини своєю активністю. Таким чином, мотивація діяльності дітей збігається із завданнями педагогічної діяльності педагога.

Використання спеціально обраних для освітнього процесу дидактичних засобів давало змогу зацікавити дітей під час спільно розподіленої з дорослим діяльності, ініційованої ним для вирішення освітніх завдань. Проте дидактичні засоби передбачені для самостійного використання їх дітьми в розвивальному середовищі групи. Для дітей третього року життя дуже важливо мати можливість втілювати свої ініціативи, планувати майбутню діяльність і добирати необхідні атрибути. У процесі спільно розподіленої діяльності педагог демонструє дітям способи використання ігрових предметів, театральних атрибутів, елементів пізнавального процесу тощо. Засвоєні уявлення діти закріплюють у процесі самостійної діяльності, гри, особистісного самовизначення в різних видах активності. Для цього в організації життєдіяльності малюків має бути передбачено час для вільної діяльності за опосередкованої участі дорослого. Наголошуємо на важливості свободи вибору виду діяльності, засобів і способів дії малюка, наданій йому, якщо дорослий довіряє і вірить у його природні сили. Дорослий може допомогти дітям упорядкувати їхні дії через застосування маркерів часу (сигнал, дзвіночок, якась музична композиція) і простору (емблеми, позначки, знакові предмети тощо).

Важливим висновком за результатами дослідно-експериментальної діяльності стало твердження про пріоритетність ігор та предметів, що не нав'язують дитині готового образу, а дозволяють створювати його під час гри. Розгортання насиченої, нової, цікавої для дитини діяльності сприяє тому, що дорослий підтримує активність дитини своєю активністю. Таким чином, мотивація діяльності дітей збігається із завданнями педагогічної діяльності педагога.

У межах дослідження було розроблено, а також модифіковано низку ефективних специфічних для цього віку дидактичних засобів, які ми об'єднали в групу ретро-інноваційних (дидактична рамка, набірне полотно, сенсорна коробка, розвивальна панель тощо), підкреслюючи традиційність означених дидактичних засобів, з одного боку, та інноваційність підходів до їх застосування — з іншого.

Сенсорна коробка — також належить до універсальних багатофункціональних і багатоваріантних дидактичних засобів спільно розподіленої діяльності педагога з дітьми / дитиною, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу, включення дитини в процес пізнання, предметних маніпуляцій, збагачення активної комунікації та взаємодії в сенсорній діяльності. Традиційно вихователі маленьких дітей використовували будь-які елементи довкілля для створення секретних коробочок / мішечків, інших ємностей, наповнених різноманітними дріб'язковими предметами, для реалізації освітніх завдань. Яскравим прикладом одного з варіантів використання сенсорної коробки є дидактична гра «Чарівний мішечок», за допомогою якої педагог вправляв малюків у називанні предметів, маніпулюванні ними, розвивав сенсорні відчуття, закріплював первинні уявлення про якість і властивості елементів довкілля.

Інноваційною у використанні сенсорної коробки є модифікована і збагачена методика її використання. Сенсорна коробка може мати вигляд контейнера, наповненого тактильними матеріалами, які дитина / діти може / можуть дослід-

жувати руками, виконуючи при цьому різноманітні пізнавально-ігрові завдання педагога. Наповнювачами сенсорної коробки можуть бути різні речовини (крупки, гелеві кульки, ватяні кульки, мушлі, морські камінці, магнітики, мінііграшки тощо). Діти можуть шукати якісь предмети, сховані у крупі чи піску або серед дрібної основи сенсорної коробки; знаходити два чи кілька однакових предметів за заданими ознаками (певного кольору, форми, величини), розглядати, порівнювати їх між собою, викладати з них певні форми чи картинки. О. Безсонова розробила інноваційну технологію розвивальних комплексів, спрямовану на розвиток і вдосконалення предметно-маніпулятивної діяльності малюків у супроводі слова.

Розвивальна панель — панель з великою кількістю отворів та прикріпленими різними тримачами, ємкостями й трубками — як багатоваріантний, багатофункціональний дидактичний засіб системно почали використовувати в практиці роботи груп раннього віку лише в останньому десятилітті. Та він є дуже популярним способом відповісти на виклики нашого часу, зокрема ті, що пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку сучасних малюків.

Традиційно існує безліч способів оформлення й наповнення цього засобу, залежно від можливостей авторів-виконавців. Так, на розвивальній панелі можна закріпити водогін (як сухий, так і мокрий), запросити дітей прокотити різні за розміром м'ячики трубою відповідного розміру (великий м'ячик прокотиться великою трубою, маленький — і великою, і маленькою); запросити дітей прокотити машинку тунелем і подивитися, яка машинка швидше проїде різні за довжиною та кутом нахилу траси; розмістити на дидактичній панелі одноразові пластикові стаканчики з вирізаним посередині віконечком у вигляді водоспаду для пускання кульок цим водоспадом тощо. У процесі нашої експериментально-дослідної роботи, спостерігаючи за активністю дітей навколо розвивальних панелей, ми переконалися в їхньому величезному розвивальному ефекті.

Інноваційним щодо використання цього засобу є креативні рішення щодо збагачення змістового наповнення; тематична організація розвивальних панелей («Мотрійки», «Вкладки», «Машинки, уперед!»); варіантів просторого розміщення у груповому приміщенні; добору недорогих залишкових матеріалів для виготовлення панелі; розмаїття пізнавальних завдань для індивідуального, парного чи підгрупового використання.

Серед ретро-інноваційних дидактичних засобів маємо виокремити такі засоби, які є більш інноваційними, оскільки елементи, що їх складають, вперше були об'єднані в єдиний розвивальний комплекс. До таких належать такі засоби, як *сімейки предметів* та *підвісні мобайли*. Коротко представимо їх.

Сімейка предметів — багатоваріантний дидактичний засіб, набір споріднених предметів, що мають не лише спільні ознаки чи/та властивості, а й окремі відмінності.

Традиційно в освітньому процесі вихователь використовує велику кількість різноманітних предметів, іграшок, матеріалів, які можна умовно об'єднати в певні системи, «сімейки» (тварини, іграшки, овочі, одяг). Як правило, вихователі обмежуються вправлінням дітей у найменуванні предметів та засвоєнні їхніх функціональних можливостей.

Інноваційність підходу до використання сімейки предметів полягає в розробленій системі розвивальних завдань на основі сімей чи сімейок предметів. Змішання трьох-чотирьох груп споріднених предметів з подальшою пропозицією до малюків відокремити якісь із них за вказаними якостями чи властивостями розширює розвивальний потенціал названого засобу (збери всіх великих ведмедиків; тільки маленьких; тільки зелених метеликів; склади їжачків у коробку так, щоб тільки великі ведмедики були в коробці тощо), сприяє розвитку уважності, спостережливості дітей. Діти можуть виконувати завдання індивідуально і в парах за участю педагога.

Підвісні мобайли. Цей дидактичний засіб також передбачає використання традиційних, доступних для всіх предметів, але

в нових умовах, що підвищує розвивальний потенціал засобу. Мобайли, або різні види підвісних конструкцій, можуть бути прикріплені до стелі або в дверних отворах, на різних рівнях (залежно від відстані від підлоги). Це можуть бути старі шпалери, у яких вирізано отвори, або обруч, усередині якого натягнули скотч-павутиння. Як варіант — розвивальні завдання для малюків: *Літачки*. У дверному отворі підвішено шпалери з отворами у вигляді великих і маленьких геометричних фігур. Діти можуть пускати літачки за вказівками в отвір певної форми; в отвори зі зменшенням розміру отвору. Аналогічною може бути гра «Акула» з розкритою пащею, яка пильнує «рибок», виготовлених з картону чи пластикових іграшок.

Отже, відбір засобів і способів освітньої діяльності відбувався на основі таких критеріїв, як пізнавальна цінність; розширення досвіду дій з іграшками, предметами; стимулювання мовлення; багатоваріантності; багатофункціональності; доступності для кожної дитини.

Позитивна практика застосування ретро-інноваційних дидактичних засобів дала змогу переконатися в тому, що методика — особлива наука, що живиться практичним досвідом застосування безмежних можливостей різноманітних елементів розвивального середовища. Методика перебуває в постійному русі відповідно до вимог сьогодення. Інноваційні підходи до використання традиційних дидактичних засобів забезпечує більш широкі розвивальні можливості для різних видів дитячої активності. Педагоги, відзначаючи їх універсальність (можуть бути використані для проведення індивідуальних і підгрупових занять, предметно-маніпулятивних дій і театралізованих ігор з іграшками або предметами чи предметами-замісниками, розгортання діалогів між педагогом і дітьми, у тому числі й через дії з іграшками тощо), підтверджують ефективність цих засобів як чинника оптимізації освітнього процесу.

Список джерел

1. Бабушкина Т. (2013). Что хранится в карманах детства. СПб : Речь.
2. Божович Л. (2008). Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб : Питер.
3. Запорожец А. (1986). Психическое развитие ребенка. Избр. психол. труды. Москва : Педагогика.
4. Выготский Л. С. (1991). Педагогическая психология. Москва : Педагогика.
5. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). Про результати вивчення освітнього середовища у групах раннього віку закладів дошкільної освіти. The 2nd International scientific and practical conference «Innovative development of science and education» (April 26–28, 2020). ISGT Publishing House, Athens, Greece.

3.5. Ефективні технології раннього розвитку дітей

3.5.1. Позитивна випереджувальна оцінка як метод формування доброзичливих стосунків у дітей раннього віку (Т. Пономаренко)

Доведено, що особистістю дитина не народжується, нею вона стає (О. Леонтьєв). Формування особистості дитини починається з перших років її життя (Кононко О., 2006), і не лише завдяки вихованню та навчанню дорослих, а й у результаті власної роботи над собою.

Уже з раннього віку відбувається особистісне зростання дитини, актуалізується процес її становлення, в якому вона бере на себе посильну відповідальність за свої вчинки, діяльність, поведінку, намагається досягти доступних цілей, самостійно розв'язувати елементарні життєві завдання. У неї є певні «дитячі» ідеали, до яких вона прагне, виникають найпростіші життєві плани, видно спроби їх реалізувати. «Ця істота амбітна, генерується із середини (а не лише зовнішніми спонуканнями), домагається різноманітності буття, нових вражень, не уникає ризикованих ситуацій» (Кононко О, 2006; с. 3).

У період раннього віку дитина починає оволодівати основами соціально-моральної компетентності: орієнтуватися в суспільстві, розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки, вчиться поважати, допомагати, поступатися, турбуватися про інших, обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності, наслідувати дорослих, активно спілкуватися з дітьми, гратися разом, проявляти самостійність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, справедливість, самовладання, креативність тощо, дотримуватися соціальних вимог, прагнути визнання власних чеснот

людьми, усвідомлювати свої моральні якості («Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину раннього віку», 2013).

Уже на третьому році життя малюки починають порівнювати себе з іншими людьми, у результаті чого в них поступово з'являється певна самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослих. Формується почуття гордості, сорому, елементарні рівні домагань. Одним зі свідчень розвитку свідомості упродовж третього року життя є позитивно забарвлене твердження про себе: «Я гарний!», позитивне ставлення до похвали дорослого, намагання самостійно повторити позитивну дію, прагнення до активних самостійних дій. У дитини розвивається здатність розуміти емоційний стан іншої людини. Вона виявляє свідоме прагнення втішити засмучену людину, обняти її, поцілувати, дати їй іграшку або солодощі. Це свідчить про здатність згадувати свої попередні емоції, почуття, діяти відповідно до власного досвіду (Савчин М., 2011).

На третьому році життя відбувається інтенсивний розвиток емоційної сфери малюків. Наявними є прояви емпатії, коли співпереживання й співчуття стають причиною сприяння, результативної емпатійної поведінки (Л. Стрелкова) («Емоційний розвиток дошкільника», 1985). Сутнісним досягненням є прояви соціальної орієнтації як особливої специфічної внутрішньої діяльності, пов'язаної зі сприйняттям іншої людини, її емоційних станів (О. Запорожець, А. Кошелева) («Емоційний розвиток дошкільника», 1985).

Одним з важливих результатів повноцінного розвитку особистості є набування нею соціально-моральної компетентності в сукупності її компонентів (когнітивного, діяльнісного, емоційного). Про наявність соціально-моральної компетентності трирічної дитини в межах її вікових можливостей свідчить розвиток таких форм активності, як емоційна (сприйнятлива до подій, орієнтується в настроях людей, здатна стримувати негативні прояви в присутності сторонніх тощо); соціальна (товариська, чуйна, виявляє інтерес до дорослих та однолітків,

відкрита для контактів, привітна); моральної (орієнтується в елементарних моральних правилах і нормах поведінки, намагається вчиняти правильно, хоче бути приємною) (Кононко, 2006).

Людяність, доброзичливість є базовою рисою, ознакою соціально-моральної компетентності особистості. Реалізуючи завдання соціально-морального розвитку дітей раннього віку, у своєму дослідженні ми приділили увагу такому аспекту становлення зародків означеної компетентності, як формування доброзичливих стосунків у дітей третього року життя в умовах закладу дошкільної освіти, зважаючи на те, що доброзичливість може актуалізуватися в діяльності малюків у таких конкретних формах, як допомагати, поступатися, турбуватися, жаліти, ділитись тощо.

Сучасний процес освіти дітей раннього віку відбувається в різних видах діяльності, у процесі різноманітних форм роботи з дітьми в повсякденному житті. Використовують спеціально організовані заняття, ігри-заняття комбінованого й інтегрованого типу, спеціальні ігрові вправи, ігри-імітації, психологічні етюди, вирішення «проблем іграшок», створення та розв'язання проблемних ситуацій, створення «куточків доброго настрою», складання книжок про кожну дитину, спостереження тощо (Бурковська, 2010).

Водночас проблема формування основ соціально-моральної компетентності в дітей третього року життя є доволі складною, недостатньо дослідженою. У результаті чого педагоги-практики нерідко переносять методику виховання дітей більш старшого дошкільного віку в освітній процес малюків, що згубно позначається на їхньому розвитку. Науковці наголошують на необхідності методів, які активізують у дитини оптимістичне, радісне самопочуття, гарний настрій, забезпечують можливість діяти самостійно, приймати прості рішення, сприяють розвитку елементарного самооцінювання, упевненості в собі, формуванню вміння бути приємною, виховуванню інтересу та поваги до інших людей (Кононко О.,

2006). Одним із таких методів є педагогічна оцінка. Вона посідає значне місце в соціально-моральному розвитку дитини, особливо раннього віку, унаслідок її емоційності.

Доведено («Емоційний розвиток дошкільника», 1985), що психологічний вплив позитивної оцінки полягає в переживанні дитиною радощів, задоволення, викликаних її зусиллями, старанністю, досягнутими успіхами. Позитивна оцінка сприяє напливу бадьорості, енергійності, віри у власні сили, посилює бажання діяти позитивно, здійснювати соціально схвалювані вчинки, впливає на розвиток емоційної сфери дітей, розвиває почуття власної гідності, волю, формує впевненість в успіху діяльності. Схвалення викликає в дитини почуття емоційного благополуччя, радісного переживання. Засудження ж дорослих, їхнє невдоволення сприяє появі неприємних переживань.

Під впливом різних видів оцінювання (схвалення, подяки, нарікання), проявів поваги або незадоволення дорослої людини в дітей раннього віку формується оцінка власних дій, учинків, рис. Розвиваються почуття, що проявляються у ставленні малюків до певних осіб (прихильність, співчуття, симпатія, антипатія тощо). Саме в цей період і народжується особистість (Смольникова Г., 2018).

При використанні оціночних впливів педагогу необхідно брати до уваги стан дитини, ступінь її адаптації до оцінювання, характер потреб, намірів, інтересів, своєрідність ситуації, в яку потрапляє дитина, її реакцію на оціночний вплив, переживання, тому що реакція на оцінку є одним із показників ступеня її впливу.

Важливою умовою ефективності впливу позитивної оцінки є зважання на вікові та індивідуальні особливості дитини. Діти раннього віку частіше потребують схвалення своїх зусиль та успіхів, вони здатні переживати задоволення від позитивної оцінки дорослого та ніяковість від негативної. Позитивна оцінка дорослого дає нове спрямування переживанням малюка — задоволення дитиною відносить її до категорії гар-

них. Дитина таким чином засвоює уявлення про те, що значить бути хорошою, доброю в кожній конкретній ситуації. Під впливом переживань, викликаних схваленням дорослого, діти можуть змінювати власні наміри, наважуватися на певний соціально схвалюваний вчинок.

Водночас оцінка стає для дитини орієнтиром тільки тоді, коли доросла людина виступає для неї зразком емпатійності й гуманності, встановлює емоційний контакт з дитиною, проявляє готовність прийти на допомогу, проявляє увагу до її переживань. Також необхідна аргументація оціночних впливів, тому що діти сприймають кожний випадок конкретно й оцінюють його з позицій відомих норм моралі.

Вплив педагогічної оцінки на дітей раннього віку важко перебільшити. Оцінку використовують для формування в малюків позитивних вчинків, їх корекції, розвитку моральної свідомості, емоційної сфери. Оцінка є одним із найефективніших методів усунення численних конфліктів, тому що є обов'язковою умовою засвоєння дитиною правил поведінки, умовою набування нею морально цінних звичок.

У педагогіці раннього дитинства особливої уваги потребує використання прямої оцінки як одного з методів виховання первинних рис колективізму в дітей раннього віку. Так, застосування позитивних і негативних оціночних впливів є дієвою умовою формування уявлень дітей про те, як необхідно чинити в процесі спілкування з однолітками. Унаслідок оціночного впливу інформація, яку необхідно засвоїти дітям, та їхні вчинки набувають емоційно-експресивного забарвлення. При цьому важливо розуміти, що пряма оцінка викликає більш ефективний вплив на дітей раннього віку, тоді як для більш старшого віку ефективнішою часто стає непряма оцінка.

Доведено («Емоційний розвиток дошкільника», 1985), що при оціночній стимуляції діти успішно засвоюють етичну інформацію, актуалізація якої відбувається в їхніх реальних вчинках. Висока оцінка дорослим позитивних рис дитини

викликає в неї бажання мати саме ці ознаки, що створює сприятливі внутрішні умови для практичного оволодіння певними властивостями. Спочатку діти, намагаючись задовольнити власні потреби в позитивній оцінці, починають пишатися своїми вміннями та властивостями ще до того часу, коли оволодівають ними достатньою мірою. У зв'язку із цим першочергове значення набуває використання в освітньому процесі, а саме в соціально-моральному вихованні дітей раннього віку, позитивної випереджувальної оцінки.

Доведено, що позитивна випереджувальна оцінка актуалізує пізнавальну функцію, тому що несе в собі етичну інформацію, яку необхідно засвоїти дитині. Вона має й функцію припису, визначаючи подальші дії дитини, а також стимулюючи їх виконання. Приписування успіху в діяльності спонукає до позитивних вчинків. Позитивна випереджувальна оцінка виражає судження педагога про вихованця, тобто має особистісний характер. Педагог, позитивно оцінюючи риси малюка, викликає в нього емоційно-позитивний стан.

Цей вид оцінки може чинити й непрямий вплив на всіх дітей групи, навіть якщо їхню поведінку доросла людина не оцінює. Діти, які сприймають таку оцінку, засвоюють етичну інформацію, яку вона містить. Оцінка також може викликати бажання мати такі риси, притаманні однолітку.

Таким чином, особливості впливу позитивної випереджувальної оцінки на соціально-моральний розвиток дитини дають можливість визначити, що така оцінка є одним з найважливіших педагогічних методів, які зумовлюють ефективний вплив на виховання дітей раннього віку.

Беручи до уваги важливу роль оцінки в соціально-моральному розвитку дитини, зокрема позитивної випереджувальної, ми намагалися проаналізувати особливості використання оціночного впливу педагогів в умовах закладу дошкільної освіти.

Наявні дані свідчать про те, що в практиці діяльності закладів дошкільної освіти, зокрема й у групах дітей раннього

віку, часто використовують негативні оціночні впливи. За результатами наших спостережень, таке переважає характерне для педагогів з авторитарним стилем спілкування з дітьми. При цьому негативні оцінки часто мають пряму жорстку форму, це — погрози, обурення, докори, випереджувальна негативна оцінка тощо.

Оцінюючи дітей, вихователі часто не беруть до уваги їхні індивідуальні особливості. Як правило, оцінюють тих самих дітей. Співвідношення позитивних і негативних оцінювальних впливів часто залежить від емоційного стану вихователя.

На жаль, авторитарний стиль спілкування вихователя з дитиною частіше зустрічається в групах дітей раннього й молодшого дошкільного віку. Так, у групах дітей раннього віку багато уваги приділяють організації дітей, проведенню режимних моментів (одяганню на прогулянку, роздяганню, вкладанню спати тощо). Педагоги вважають, що через недостатній досвід малюків, їхню певну безпорадність, неорганізованість, авторитарні способи спілкування з ними є більш ефективними. Тож у групах таких педагогів домінують негативні оціночні впливи (на відміну від позитивного оцінювання).

Проведені нами спостереження за поведінкою дітей третього року життя засвідчили, що малюки рідко проявляють доброзичливість до однолітків. Та навіть ті рідкі прояви дітьми доброзичливості якщо й помічали педагоги, то часто ніяк не оцінювали.

Відсутність установки на використання позитивної оцінки в освітньому процесі закладу дошкільної освіти підтверджує й анкетування, яке ми провели. Із п'ятдесяти семи вихователів, які працюють у групах дітей раннього віку, тільки шість педагогів вказали, що використовують у своїй роботі позитивну оцінку. При цьому лише одна вихователька повідомила, що використовує такий вид оціночного впливу, як випереджувальна оцінка.

Аналіз педагогічних методів, тобто педагогічних впливів на дітей раннього віку, також засвідчив, що вихователі часто використовують покарання за порушення дітьми правил

поведінки. Форми покарань — різноманітні, їх саджають на стілець окремо від дітей, їм забороняють гратися, що часто викликає в малюків не почуття сорому та покаяння, а страх, сльози, роздратування й негативізм.

Наявність в освітній діяльності вихователів у групах дітей раннього віку авторитарних тенденцій управління дитиною, недооцінка необхідності гуманізації всієї педагогічної роботи, зокрема процесу соціально-морального виховання малюків, зумовили розроблення методики використання позитивної випереджувальної оцінки в процесі формування доброзичливих стосунків у дітей раннього віку як методу, що позитивно впливає на їхнє самопочуття в колективі однолітків, сприяє формуванню почуття власної гідності, впевненості у власних вчинках.

Аналіз результатів спостереження освітнього процесу в групах дітей раннього віку уможлиблює виявлення можливості для організації ситуацій, які сприяють виникненню доброзичливих стосунків між малюками за допомогою оціночних впливів, проте ці можливості педагоги майже не використовують.

Аналіз спостережень за ситуаціями взаємодії (як з проявами доброзичливості, так і недоброзичливості), що стихійно виникають між дітьми, дає можливість виділити методи, які використовують вихователі для їх вирішення. На жаль, доводиться констатувати, що більшість таких ситуацій педагоги найчастіше не помічають, а якщо й помічають, то впливу на дітей після цього часто немає. При цьому ситуації взаємодії часто вирішують недоцільно з педагогічної точки зору або формально.

У процесі кожної спеціально організованої ситуації, як і при вирішенні кожної ситуації, що виникає стихійно, позитивна випереджувальна оцінка сприяє засвоєнню дітьми уявлень про доброзичливі стосунки з однолітками, формуванню досвіду доброзичливих вчинків на засадах актуалізації за-

своєї інформації. При цьому позитивна випереджувальна оцінка сприяє виникненню в дитини почуття гордості за таку, приписвану їй дорослим, часто ще не сформовану рису, як доброзичливість, що зумовлює успішне засвоєння етичної інформації та формування реальних проявів доброзичливості, які набувають позитивного емоційного забарвлення.

Таким чином, позитивну випереджувальну оцінку використовують як метод формування в дітей раннього віку уявлень про доброзичливі стосунки між однолітками, досвід реальних проявів доброзичливості, що відповідають цим уявленням, розвитку емоційної сфери дитини.

Застосування вихователем позитивної випереджувальної оцінки не викликає в маленької дитини почуття протесту, бажання викрити дорослого на неправді, а сприяє подоланню особистісного внутрішнього конфлікту і в результаті цього — появі почуття особистої гідності, гордості. Підказаний дитині конкретний спосіб прояву доброзичливості вона приймає легко й добровільно.

Вихователі впевнюються, що педагогіка з позицій вимог та наказів недоцільна з дітьми раннього віку. Зміна особистої авторитарної позиції, відмова використовувати щодо маленьких дітей типових для деяких практиків вимог, вказівок, покарань, інструкцій, наказів, вправлянь у слухняності тощо, тобто відмова від авторитарного стилю управління дітьми раннього віку уможлиблює досягнення значних успіхів у соціально-моральному розвитку дитини, відчуття задоволення від роботи з найменшими в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Список джерел

1. Бурковська О. (2010). Цілісний підхід до розвитку і виховання наймолодших. Дошкільне виховання. № 6. Київ : Світич.
2. Гавриш Н. (2018). Знайоме невідоме покоління, або Хто ти, малюку? Вихователь-методист дошкільного закладу. № 10. Київ.
3. Запорожец А. В. (1986). Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования. М. : Педагогика.
4. Запорожец А. В. (1985). Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение.
5. Кононко О. (2006). Особистісне зростання в ранньому віці: суть та умови сприяння. Дошкільне виховання. № 10. Київ : Світич.
6. Пономаренко Т. О. (2016). Формування доброзичливості в дітей молодшого дошкільного віку. Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, 14 квітня 2016 року. Луцьк : Луцький педагогічний коледж.
7. Поніманська Т. І. (2013). Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя : методичний посібник. К. : Слово.
8. Савчин М. В. (2011). Вікова психологія. Навч. посіб. 2-ге вид., доповн. К. : Академвидав.
9. Смольникова Г. (2018). Особливості розвитку психічних процесів у дітей раннього віку. Палітра педагога. № 3. Київ : Світич.

3.5.2. Технологія стимулювання активного мовлення дітей третього року життя

Активне мовлення — найважливіше новоутворення раннього віку, адже з його появою починає формуватися новий тип відносин з довкіллям, а це своєю чергою спричинює перебудову всіх психічних процесів (Виготський, 2005).

Процес міжособистісної взаємодії дорослих і дітей у розвивальному середовищі груп раннього віку має допомогти малюкам реалізувати потребу у спілкуванні в різних формах спільної предметної діяльності. Для появи активного мовлення в дітей важливо не тільки те, щоб педагоги і батьки були націлені на спілкування з дитиною, але й щоб було забезпечено активну позицію дитини в побудові комунікативних контактів.

Постійна участь дорослого в різних формах взаємодії з малюком дає дитині як необхідні еталони, так і необхідний зворотній зв'язок в організованій діяльності. Основним інструментальним забезпеченням цієї взаємодії поступово стає мовлення як основний засіб спілкування.

Спочатку мовленнєві прояви дітей є переважно реактивними, а не ініціативними. Змістом таких мовленнєвих проявів є не смислове значення, а емоції та почуття дитини, вони здебільшого супроводжуються жестами та вигуками. Мовленнєві дії включено в інші діяльності, найчастіше вони є засобом досягнення мети (оволодіння предметом, залучення уваги дорослого до предмета). Саме тому дуже важливою умовою є занурення дитини в різні види предметної діяльності, що є площиною, на якій виникає й розвивається мовленнєва діяльність. Причому важливим є не просто маніпулювання дитиною іграшками та предметами, а так звана мовленнєва подія (термін О. Саприкіної для позначення змістової цілісності

ситуації, що опосередкована різними за характером і видом діями, які спрямовує, осмислює та організовує мовлення) (Саприкіна О., 2007).

Залежно від того, як співвідносяться між собою мовленнєва й предметна діяльність дітей третього року життя, науковці розрізняють предметно-мовленнєву (основна мета — пізнання властивостей предметів, іграшок та засвоєння способів дій з ними; мовлення виконує допоміжну роль) та мовленнєво-предметну діяльності (її ключовим стрижнем є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, які мають певний мовленнєвий результат). Предметно-мовленнєва діяльність малюка найчастіше опосередкована діями дорослого. Слово набуває значущості, оскільки саме доросла людина встановлює правила предметно-мовленнєвої, предметно-ігрової ситуації тощо (Негневицька, Шахнарович, 2007; с. 89). За цим принципом й організовували різні види активності.

Особливе значення для стимулювання активного мовлення дітей має предметна гра як дії з предметами, що відповідають їхньому значенню. Саме тому вона має посідати значне місце в програмі дня.

Спочатку в процесі спільної гри педагог спонукає дитину до найменування предметів, до вираження вигуками, жестами, словами емоцій, бажань, намірів чи вказівок. Поступово дитина навчається вербалізованому оформленню ситуації, позначаючи, наприклад, відчуття дитини (боляче, мокро), коментар дій або повідомлення про результат (відірвалось, упало), напрямок та місце дії (вулиця, будинок), об'єкт дії (чашка). До слів дитина може додавати невербальні засоби — указівні жести. Важливою є підтримка мовленнєвої взаємодії від дорослого. Таким чином, на ранніх етапах, у контексті предметно-мовленнєвої діяльності, взаємодія дорослого та дитини є «обміном репліками діалогу, якими дитина обмінюється з дорослим» (Лепська Н., 2004; с. 223). Розглянемо види діалогів дорослого з дитиною на етапі раннього дитинства.

Найчастіше ініціатором спілкування стає дорослий. Ставить запитання, а дитина реагує відповідними предметними діями, які супроводжуються вокалізаціями, звуконаслідуваннями тощо. Коли ініціатором є дитина, то вона робить предметом повідомлення свої емоції та бажання, використовуючи міміку, жести, серед яких переважно більшість складають указівні жести. Дорослий відповідає предметними діями, супроводжуючи їх розгорнутими висловлюваннями, які розподіляють ситуацію, уточнюючи бажання дитини (Лепська Н., 2004; с. 223).

Такі типи діалогів називають емоційно-предметними. Емоційними, оскільки предметом повідомлення дитини є її емоції та бажання, а предметними — тому що основою «відповіді» дорослого стає залучення уваги дитини до предметів та дій з ними (Лепська Н., 2004).

Новим етапом розвитку діалогічної компетенції дитини можна вважати перехід від діалогу «у світі речей та за допомогою речей» до діалогу «у світі слів та за допомогою слів» (Казковська В., 2000; с.44). Тобто одним з результатів оптимально організованого освітнього процесу є поступове оволодіння дитиною *мовленнєво-предметною діяльністю*, яку О. Саприкіна визначає як діяльність, ключовим стрижнем якої є діалогічна взаємодія дорослого та дитини, що характеризується наявністю або виникненням спільної мети та певним мовленнєвим результатом.

Незважаючи на ситуативність та прив'язаність цієї діяльності до дії, метою мовленнєво-предметної діяльності є певний мовленнєвий результат. Вважаємо за доцільне використання такого терміна, як «дитячий персональний дискурс» (Седов К., 2001). Дитячий персональний дискурс — це комунікативний простір, який відображає щоденну мовленнєву поведінку особистості. Дитина привертає увагу, підтримує контакти, реагує на репліку, виявляє ініціативність у діалозі, а також при змінюванні теми уміння почати та закінчити комунікацію як мовленнєву подію.

Отже, ключовою фігурою мовленнєво-предметної діяльності, як і предметно-мовленнєвої, залишається дорослий, йому належить ініціатива в спілкуванні. Говорячи про дитячу ініціацію, зазначимо, що вона є спонтанною та міцно пов'язана з потребою в спілкуванні. Вокалізації на початкових етапах — це вже прояви мовних ініціатив дитини, які пізніше перетворюються на звернення (Лі Н., 2001).

На цьому етапі змінюється характер діалогу дитини та дорослого. З'являються предметно-дійові діалоги, суть яких полягає в тому, що дорослий вербально передбачає — озвучує ті дії, які він виконує сам, або ті, яких прагне навчити дитину (Лепська Н., 2004; с. 223). Таким діалогам сприяє спільна діяльність на ігровому полі, причому мовлення дитини, як і раніше, стимулює дорослий. Ініціювання дорослим предметно-ігрової ситуації може бути опосередковане іграшкою або предметом. У процесі діалогу, що утворюється в контексті такої ситуації, дорослий акцентує увагу дитини на самому предметі, його ознаках: формі, кольорі, фактурі. Дорослий подає інформацію про ознаки і властивості різними каналами сприйняття: зоровим, слуховим, дотикальним, що активізує механізми емоційного відгуку та опосередковано впливає на емоційну сферу (Гавриш Н., 2018).

Стимульоване мовлення дитини виникає у відповідь на мовленнєву дію дорослого, на відміну від ініціативного мовлення, що виходить з власного задуму людини, яка говорить. При цьому стимулом для виникнення мовленнєвої дії виступають різноманітні складові самої ситуації, а не мовленнєві дії дорослого.

Отже, на цьому етапі здебільшого говорить дорослий, який ставить запитання й здебільшого сам, замість дитини, на них відповідає. Така форма взаємодії набуває характеру *діалогізованого монологу* (Богущ А., Гавриш Н., 2019), для якого характерними є наявність звертань, питальних речень, реплік-підтверджень та уточнень. Така форма взаємодії прева-

лює в предметно-мовленнєвій діяльності, але не втрачає актуальності й на подальших етапах.

Поступово дорослий «включає» дитину у власну мовленнєву діяльність, наприклад, у спільне розповідання вірша. При цьому дорослий задає програму, активізує ту схему, яку дитині треба заповнити. Дитина також здатна ініціювати такі мовленнєві ситуації, задавати їхній зміст, але опиняється в ситуації дефіциту вербальних засобів, вимагаючи допомоги дорослого (Лепська Н., 2004; с. 225).

На етапі становлення діалогу виникає форма спілкування, коли кожний з партнерів активно висловлюється, але не помічає реакції з боку партнерів та не відповідає на їхні репліки, яку вчені визначають як *колективний монолог* (Богущ А., Гавриш Н., 2019). Така форма взаємодії насправді існує на етапі раннього дитинства, проте ми визначаємо її як «багатоголосий діалог». Такі мовленнєві ситуації набувають ігрового характеру, особливо за умови використання в їх процесі предметів, іграшок, які зрозумілі малюкові й здатні викликати в нього емоційний відгук на створену ситуацію.

Список джерел

1. Богуш А., Гавриш Н. (2019). Розвиток мовлення дітей четвертого року життя : навч.-метод. пос. (серія «Настільна книжка вихователя»). Київ : Генеза.
2. Выготский Л. С. (2005). Психология развития ребёнка. М. : Смысл, Эксмо.
3. Гавриш Н. В. (2019). Розвиток мовлення: розв'язуємо актуальні проблеми. Вихователь-методист. № 3. Київ : МЦФР.
4. Казаковская В. В. (2000). Вопросы-ответные диалогические единства в коммуникации «взрослый-ребёнок». Речь ребёнка: ранние этапы : Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. первый. СПб.
5. Казарцева О. М. (2003). Культура речевого общения: теория и практика обучения. М. : Флинта.
6. Лепская Н. И. (2004). Речевая стадия развития коммуникации ребёнка. Возрастная психолінгвістика : Хрестоматія. М. : Лабиринт.
7. Ли Н. М. (2001). Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребёнком второго-третьего года жизни. Ребёнок как партнёр в диалоге. Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. СПб. : Союз.
8. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. (1981). Язык и дети. М. : Наука.
9. Саприкіна О. (2007). Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя в художньо-предметній діяльності. Дис... канд. пед. наук. Одеса.
10. Седов К. Ф. (2001). Жанры общения в речевом онтогенезе. Ребёнок как партнёр в диалоге. Тр. постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. второй. СПб. : Союз.

3.5.3. Технологія осмисленого здійснення рухів дітьми третього року життя

Мета технології — спонукати дітей третього року життя до осмисленого здійснення рухів.

Упровадження рухових завдань в умовах ЗДО потребує зосередження уваги на створенні організаційно-доцільних умов для осмисленого здійснення руху дітьми третього року життя, зокрема, здійснювати організацію — діяти за значенням організувати, стати організатором, дії якого відповідають поставленій меті, практично корисні, розумні. Для цього необхідним є створення рухового середовища, яке розвиває в дитині потребу в русі та діях; під час гри, історії про рухи для малят, гри-демонстрації, рухового завдання пояснити дитині, що вона може впливати на умови, в яких живе, тобто створити свій, власний простір із доступних засобів (іграшок, докільця), в якому їй буде комфортно перебувати, гратися, жити («хочу»); самостійно вирішувати («можу») щодо здійснення того чи іншого руху (пройтись або підбігти, дотягнутись або підійти й узяти іграшку й т. д.), а саме вибудовувати та спрощувати власні рухи.

У процедурі впровадження технології осмисленого сприймання руху дитиною третього року життя основною одиницею було визначено *рухове (психомоторне) завдання (РЗ)* як спосіб, що відображається у змісті організаційно-доцільних умов забезпечення рухової діяльності дітей третього року життя. Бернштейном (1966) до структури рухового завдання віднесено:

- процес рішення рухового завдання (яким чином здійснити рух);
- засоби рішення рухового завдання (знайомі дитині пред-

мети, які оточують її або дані безпосередньо для виконання рухового завдання);

— мотиви для відтворення руху.

В основу добору рухових завдань покладено такі положення:

1) рухове завдання складається із трьох мінірухових завдань;

2) підготовка вихователем засобів рішення рухових завдань (для трьох мінірухових завдань) відбувається до розгортання рухового завдання;

3) важливим є порядок упровадження рухових завдань (один за одним, перше, друге, третє мінірухові завдання);

4) рухові завдання закріплюють у другій половині дня з пріоритетом фізичної активності;

5) для осмислення дітьми рухів вихователь має вживати відповідний словник (рух, рухаєшся, рухаємось та інші слова, які дотичні до рухової діяльності дітей);

6) діти мають самостійно виконати мінірухові завдання.

Мета мінірухового завдання № 1 — дістати іграшку. Вихователь просить дитину дістати іграшку з ялини. Увага педагога — на мотив під час здійснення руху, відкриття якого можна спостерігати після того, як дитина дістане іграшку.

Мета мінірухового завдання № 2 — дістати іграшку, яка висить високо на ялинці, без допомоги. Вихователь просить дитину дістати іграшку й показує на неї рукою. Спостерігає за дитиною. Не допомагає. Процес рішення: дитина має взяти стільчика, піднести до ялини, стати на нього, тільки тоді дістане іграшку. Якщо дитина здійснила рухи — принесла стільчика, дістала іграшку, то вона виконала завдання. Якщо ні, то відповідно маємо зафіксувати дії дитини для себе й працювати над таким мотивом далі.

Мета третього мінірухового завдання — вихователеві треба розгорнути ситуацію, під час якої діти, стоячи недалеко від лави, підкидають іграшки вгору. Іграшки залітають за лаву

(м'який модуль), яку не можна обійти, переступити дітям. Процес рішення: дитина має підійти до лави, перелізти через неї й дістати іграшку, повернутись до гри. Працює зразок вихователя з коментарем (за потреби), який і спонукає дітей до здійснення всіх рухів, які присутні в ситуації (гри). Якщо дитина перекидає іграшку за лаву, перелазить через лаву, дістає іграшку, перелазить назад і продовжує гру, то вона впоралася із завданням. Мотив — здійснити рух (перелізти через лаву) задля здійснення рухів присутній, потребує повторення й закріплення.

Далі йдеться про дії *вихователя й дитини* з предметом.

Під час підготовки та здійснення *дій з предметом* важливим є:

1. Спрямований прямий вплив відбувається, коли дорослий звертається до дитини й пропонує їй діяти (Бех, 2015). У нашому випадкові рухатись, здійснювати рухи.

2. Дії з предметом є індивідуальними для дитини та педагога. Коли педагог обрав індивідуальний формат занять з рухової діяльності, то упродовж дня має знайти час і здійснити дії з дитиною і предметом, дотримуючись змісту короткої розповіді та демонстрації власних дій та дій дитини.

3. Підготовка вихователя потребує орієнтації в іграшках, якими дитина часто користується; вони їй не набридли, є важливими для неї або це іграшка, про яку дитина забула. Залежно від вибору іграшки, педагог обирає зміст бесіди.

4. Увага — на *прийом демонстрації з коментуванням* під час короткої розповіді та дій вихователя й дитини. Дитина, наслідуючи дії дорослого, здатна відтворити їх свідомо.

До передумов та чинників, що зумовлюють успішне впровадження рухових завдань відкритого типу, віднесено передумови, фактори-передумови та фактори як внутрішні — діяльнісний стан великих півкуль, стан здоров'я організму дитини, індивідуальні особливості нервової системи. Викремлено такі передумови: до початку рухового завдання,

введення сприятливого зовнішнього агента, дії безумовного подразника; збіг у часі (слово збігається з дією безумовного подразника — вихователь поряд і має можливість з дитиною спілкуватися); індиферентний агент — слово педагога має дещо передувати дії безумовного подразника («Я для тебе принесла іграшку», «Ти можеш її взяти»). Лише потім вихователь ставить іграшку на стіл); зважання на силу безумовного та умовного подразників, емоційної насиченості слів педагога, що дає можливість зосередити увагу дитини на короткій розповіді та діях вихователя, їх демонстрації; незайнятість дитини іншими видами діяльності; наявність потреби, що спонукає дитину до активності (предмет — знайома іграшка, гра з безумовним подразником); бажання гратися з іграшкою; відсутність побічних подразників.

Успішність виконання рухового завдання для дитини проявляється в задоволенні від власного руху, його здійснення; ставленні до власного руху; ситуація опосередкованого сприймання дитиною розповіді педагога та його демонстрації подразника.

І насамкінець зауважимо, що під час рухових завдань дитина має можливість скористатись власним дитячим досвідом та розширити, наповнити, збагатити його; виявити прагнення здійснити рух на основі отриманого досвіду; обрати рух задля забезпечення власної потреби в грі, русі, виявивши особистий сенс у ньому, у самоактивності, визнанні, спілкуванні.

Список джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови (2021). Взято з <http://sum.in.ua/s/orghanizovuvaty>
2. Бернштейн Н. А. (1966). Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина.
3. Бех І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Чернівці. Букрек.
4. Бех І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ-Чернівці. Букрек.

3.5.4. Технологія педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в умовах освітнього процесу в ЗДО

Технологію вибудовано на теоретико-методологічних засадах: особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, компетентнісного підходів; теорій художньо-естетичного розвитку дитини (А. Бакушинський, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, І. Ликова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна та ін.), сучасних досліджень художньо-естетичного розвитку, навчання й виховання дитини раннього й дошкільного віку (Г. Григор'єва, О. Дронова, Т. Казакова, І. Ликова), принципів художньо-естетичної діяльності: естетизації предметно-розвивального середовища й побуту, культурного збагачення змісту зображувальної діяльності, взаємозв'язку продуктивної діяльності з іншими видами дитячої активності, інтеграції різновидів образотворчого мистецтва й художньої діяльності, естетичної орієнтованості на загальнолюдські цінності, збагачення сенсорно-чуттєвого досвіду, організації тематичного простору, взаємозв'язку узагальнених уявлень і способів дій, що сприяє створенню художнього образу, природної радості естетичного сприймання, відчуття і діяння (І. Ликова).

Означене теоретико-методологічне підґрунтя дало можливість вибудувати процес художньо-естетичного розвитку дитини в групах раннього віку (далі — ГРВ) у взаємодії педагогічного колективу ЗДО й батьків. Вагомим фактором стала колаборація закладу дошкільної освіти (далі — ЗДО) з науковою установою — лабораторією дошкільної освіти й виховання Інституту проблем виховання НАПН України — за сприяння Сумського ОПППО (навчально-методичний відділ координації освітньої діяльності та професійного розвитку).

Було розроблено педагогічні умови художньо-естетичного розвитку дітей у ГРВ в ЗДО різних типів та їх реалізацію в освітньому процесі ЗДО (Рагозіна, 2020):

1. *Запровадження внутрішньовидової (види образотворчої діяльності, види художньо-естетичної діяльності) і зовнішньовидової [художньо-естетичної (образотворчої) діяльності у супроводі рухів, мовлення] інтеграції в художньо-естетичному розвитку дітей раннього віку.* Педагогічну умову реалізовували через конструювання в освітньому процесі ЗДО змісту й форм роботи з дітьми (інтегроване заняття, художні ігри, вправи, завдання, розваги), що включають елементи різних видів діяльності, інтегрованих навколо домінантної змістової лінії «Образотворча діяльність».

2. *Взаємозв'язок сприймання художніх творів, що сприяє збагаченню художніх вражень дітей, з художньо-продуктивною діяльністю (малювання, ліплення, аплікація, декоративна діяльність, конструювання).* Педагогічну умову реалізовували завдяки включенню у зміст розвитку дітей художніх творів (живопис, скульптура малих форм, ілюстрації до казок і віршів) та використанню авторської технології «Вчимося у майстрів», що включає етапи: сприймання художніх творів разом з дорослим і художні ігри за мотивами художнього твору, опанування дітьми елементарних прийомів зображення (художньо-ігрові вправи, завдання), доповнення дитиною запропонованого дорослим зображення за мотивами художнього твору із використанням набутих дітьми первинних способів зображення (художнє завдання «Допоможи художнику закінчити композицію»).

3. *Ампліфікація художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку через конструювання змісту й форм образотворчої діяльності в умовах освітнього процесу ЗДО різних типів.* Для реалізації педагогічної умови в освітній процес експериментальних ЗДО було впроваджено розроблене навчально-методичне забезпечення розвитку дітей у групах раннього віку

в умовах освітнього процесу в ЗДО різних типів (автори-розробники — науковці лабораторії дошкільної освіти і виховання Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С.А.) (змістову лінію «Образотворча діяльність» розробляла Рагозіна В.В.).

4. *Застосування вихователями системи спеціальних художніх ігор, вправ і завдань, спрямованих на формування ручних умінь, художньо-технічних прийомів і способів зображення, що сприяє створенню елементарного художнього образу.* Система спеціальних ігор і вправ налічує: 1) Серія «Кольорові експерименти», художньо-експериментальні вправи; 2) Серія «Умілі рученята», художньо-ігрові вправи на розвиток ручної вмілості; 3) Серія «Зіркі оченята», художньо-ігрові вправи на розвиток координації руки і ока; 4) Серія занять зі сприймання художніх творів, з художніми іграми за картиною і біля неї; 5) Серія художніх завдань, спрямованих на формування елементарних умінь створення художніх образів (малювання, ліплення, аплікація, конструювання); 6) Серія художніх завдань, спрямованих на формування елементарних умінь створення художніх образів у декоративному малюванні, ліпленні (з використанням авторського альбому).

5. *Створення в ЗДО розвивального художньо-естетичного простору, максимально сприятливого для проведення різноманітних художніх активностей з дітьми раннього віку.* Для цього запропоновано різні варіанти зонування й оформлення в ГРВ в умовах роботи ЗДО: зони активностей для індивідуальної, підгрупової та загальногрупової роботи з малюками, виставковий куточок (виставка дитячих робіт), художні галереї з варіантами розміщення дитячих робіт, прикрашання групових кімнат до свят, презентації колективних художніх робіт в групі та приміщенні дитячого садка.

6. *Професійна взаємодія вихователів ГРВ у ЗДО (учасників науково-дослідної роботи) з науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України (кураторами експериментальної роботи).* Педагогічну умову було реалі-

зовано завдяки: участі учасників експериментальної роботи в наукових і навчально-методичних конференціях, семінарах, майстер-класах, організованих співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України для вихователів, методистів ЗДО; створенню мережевої взаємодії вихователів України у професійній групі у фейсбуці «Маленькі долоньки», де розміщують навчально-методичні матеріали для вихователів, відбувається обговорення питань та ін.; запровадженню інноваційних форм самонавчання й професійного самовдосконалення вихователів, спрямованих на обмін ідеями, інформацією, методичними розробками, ресурсами, досвідом тощо, що створює безперервну комунікацію практиків з професійних питань і забезпечує їхню самоосвіту (челленджі, професійний master mind).

Запровадження педагогічних умов художньо-естетичного розвитку дітей у ГРВ в ЗДО різних типів потребувало розроблення спеціальної *технології педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в умовах освітнього процесу в ЗДО*, яку розроблено як систему процедур поетапного розгортання процесу художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в образотворчій діяльності в єдності змісту, форм і методів роботи, спрямованих на формування художнього сприймання дитини, виявлення нею естетичних емоцій і відповідну їй віку художньо-естетичну діяльність.

Етапи технології:

1. Передсприймання або введення дітей у картину (сигнали-запрошення, художні ігри в контексті картини).

2. Сприймання художнього твору: педагог демонструє художній твір і пропонує його розглянути та дає декілька хвилин на його розгляд («Діти, будь ласка, розгляньте картину художника»).

3. Оповідка за темою картини, що є первинним аналогом аналізу-інтерпретації художнього твору. У ході розповідання

дорослий спрямовує увагу дитини до змісту зображення, головних персонажів, частин картини й показує їх на картині. Оповідка є стислою і складається з 5–7 речень.

4. Художні ігри з картиною. Це, власне, і є обговоренням картини у спеціальній формі художньої комунікації: між дітьми і художнім твором, між дітьми і вихователем, між дитиною і дитиною в групі. Художня комунікація супроводжується показом дітьми персонажів та частин художнього твору. Важлива особливість: якщо вікова категорія дітей — діти від 1 до 2 років, то художні ігри включають показ дітьми персонажів художнього твору («Покажи дівчинку, псика на картині»), імітація дій та голосів чи звуків персонажів («Покажи, як пташка літає, як квакає жабка»), пропозиція погладити персонаж, тобто обіграти сюжет картини. Якщо ж діти — віком 2-3 роки і старше, то вихователь звертається до них з простими запитаннями: «Хто це? Що робить персонаж? Де він знаходиться? З ким він розмовляє» та ін. і просить їх показати на картині, а потім обіграти персонажів і сюжет твору. У такій художній комунікації дитина використовує засоби спілкування, якими володіє на даний момент часу (показування рукою частин зображення, відтворення звуків персонажа і його дій). Ці прояви й будуть показниками засвоєності нею змісту картини. Другим показником будуть її емоційні реакції, які вона виявлятиме (її міміка, жести, рухи).

5. Післясприймання — ігри біля картини. Це можуть бути ігри, ігрові ситуації, які завершують активність, є доцільними й влучними та дають можливість дітям опиратися на їхній уже прожитий та новий досвід.

Технологію реалізовували впродовж формувального експерименту в експериментальних ЗДО під патронатом лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Формувальний експеримент здійснювали протягом 2020/2021 навчального року на базі закладів дошкільної

освіти м. Суми і Сумської області. Це, зокрема, Сумський ДНЗ (центр розвитку дитини) № 26 «Ласкавушка», Сумський ДНЗ (центр розвитку дитини) № 28 «Ювілейний», Сумський ДНЗ (центр розвитку дитини) № 13 «Купава», Роменський ДНЗ (ясла-садок) № 4 «Малютко», Роменський ДНЗ (ясла-садок) № 9 «Фіалка».

Для опанування вихователями розробленої технології було запроваджено такі форми методичної роботи:

- стартовий, проміжні навчально-методичні семінари, вебінари з питань художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку;
- формувальний експеримент;
- консультації з куратором (науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України);
- навчально-методичний кейс (дидактичні матеріали, відео та аудіоматеріали куратора);
- методичні статті у фахових виданнях (куратора та інших науковців і практиків);
- професійний master mind (форма групового навчання);
- щоденники самоаналізу проведених активностей з дітьми (сприймання художніх творів і їх обговорення з дітьми, художні ігри, заняття з художньо-продуктивної діяльності);
- форми зворотного зв'язку з куратором (запис занять на відео, відеоконференції, консультації телефоном);
- звітні форми роботи (презентації найкращого педагогічного досвіду, есе, конспекти занять, виступи на конференціях, семінарах).

У процесі методичного навчання було застосовано такі методи та методичні прийоми: спостереження за діями дітей (під час проведення активностей); фасилітована дискусія (під час занять з дітьми самостійною художньою творчістю; під час професійних master mind); обговорення процесу й результатів проведених активностей з колегами; самоаналіз активностей, проведених з дітьми; самонавчання (опрацювання наукової, науково-методичної, навчально-методичної літератури).

Відбувалося й розроблення дидактико-методичного забезпечення процесу художньо-естетичного розвитку дітей, що було пов'язане з такими розробками, як-то: заняття зображувальною діяльністю (індивідуальні, підгрупові); зі сприймання художніх творів (загальногрупові); супровід вільної художньої діяльності (розмальовки та ін.); різних видів художньо-ігрової активності; художньо-експериментальної активності.

Етапами технології визначено підготовчо-організаційний, формувальний і результативний. Кожен етап мав свої завдання; відповідно добирали групи методів.

На першому, підготовчо-організаційному етапі, роботу з вихователями було спрямовано на їх підготовку до роботи з дітьми у групах раннього віку (далі — ГРВ), що визначало його завдання. Для цього було проведено стартовий семінар-практикум з питань художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку, де вихователі отримали настановче повідомлення щодо початку формувального етапу дослідження, його завдань, педагогічного інструментарію; ознайомилися із ходом роботи з дітьми у ГРВ та особливостями організації процесу художньо-естетичного розвитку дітей у ГРВ. Основну інформацію щодо організації роботи в ГРВ ЗДО викладено в статті (Гавриш, Рагозіна, Васильєва, 2020).

Особливу увагу було спрямовано на переорганізацію розвивального середовища в ГРВ відповідно до розроблених науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання орієнтирів: маркування простору групи, звукових і візуальних сигналів, що допомагають в організації дітей у різних видах активностей, зокрема й художньо-естетичного спрямування.

На цьому підготовчо-організаційному етапі відбувалося ознайомлення педагогів з навчально-методичним забезпеченням (далі — НМЗ) у формі пілотного НМЗ (березень – квітень 2020 р.). НМЗ було реалізоване в умовах освітнього процесу ЗДО в березні; з НМЗ квітня вихователі ознайолювалися в

умовах карантину. Свої пропозиції, зауваження й побажання щодо тематизму, змісту вони висловлювали кураторам — авторам НМЗ у формах зворотного зв'язку — за допомогою консультацій (по телефону) та нотаток. Коментарі вихователів було взято до уваги при подальшому розробленні НМЗ на наступні місяці.

Новацією для педагогів стало переформатування їхньої роботи з дітьми раннього віку зі збільшення частки підгрупових, індивідуальних форм роботи і зменшення загальногрупових форм. Педагогам пояснювали переваги таких форм **роботи з малюками** й особливості проведення активностей у таких форматах та надавали розроблені активності у цих форматах у навчально-методичному забезпеченні, щоб вони могли самостійно розробляти активності у відповідних формах. Пояснювали, що в образотворчій діяльності *індивідуально* відпрацьовують окремі елементарні художньо-технічні вміння і навички, які діти потім застосовують під час зображувальної діяльності в *групі*. Так, вихователі ефективніше показати й вправляти окрему дитину в тому, як правильно тримати інструменти (наприклад, олівець) і практикуватися з ними (наприклад, брати пензлик, умочати його у воду, потім у фарбу), навчати тій чи іншій художній техніці та ін. У групі діти можуть застосовувати ці вміння під час створення тематичних робіт у різних видах образотворчої діяльності. *Колектив дітей* вихователь організує для споглядання картин, ілюстрацій та ін. і проводить з ними ігри за мотивами картини або на розвиток сприймання кольору, форми та ін. (Рагозіна, 2020).

Успішність художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку залежить від опанування вихователями спеціальних *методика і технологій*, створених з огляду на вікові особливості й специфіку виду діяльності. Вихователям було запропоновано для **опанування технологію сприймання й обговорення художніх творів з дітьми раннього віку**. На початку слід було донести їм значення цього виду діяльності та його

мистецько-педагогічний потенціал у художньо-естетичному розвитку дітей: художні твори слугують розвитку в дитини художнього сприймання (здатність бачити красу в навколишньому, мистецтві, людях, собі, у взаєминах і т. д.), естетичних почуттів (здатність відгукуватися на красу: радіти красивим речам у побуті, об'єктам у природі, гарним творам мистецтва), художньо-естетичної (художньої) діяльності (прекрасне пробуджує бажання створювати самим красиве). А в широкому контексті — це розвиток практично всіх сфер розвитку дитини, оскільки маленька дитина черпає з художнього твору нові враження, відкриває навколишній світ, переживає його і спілкується з іншими дітьми із цього приводу.

У перебігу другого, *формувального етапу*, важливо було, щоб вихователі здійснювали художньо-естетичний розвиток дитини системно й послідовно. Щоб допомогти вихователям одночасно візуально тримати в полі зору види образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація, декоративна діяльність, конструювання); послідовність проведення тих чи інших художніх завдань, вправ та ігор і розуміти мету їх проведення та очікувані результати, що уможливають розвивати компоненти художньо-естетичного розвитку і, зокрема, нарощувати уміння дітей в образотворчій діяльності; вчасно здійснювати підготовку дидактичних матеріалів до різного роду художніх активностей (у різних форматах), — куратор розробив *карту супроводу образотворчої діяльності дітей раннього віку з домінантами формувальної роботи в ГРВ ЗДО*. Таку карту він розробляв щомісяця.

Ми передбачили труднощі в педагогів, пов'язані із перформатуванням їхньої позиції — з керівної на партнерську, що особливо важливо на початку роботи з дітьми раннього віку, оскільки стиль супроводу дітей потім важко змінити, а партнерська взаємодія надає більше можливостей для успішного розвитку дітей.

Також вихователям було непросто одразу опанувати тех-

нологію сприймання й обговорення художніх творів з малюками й успішно реалізовувати її в освітньому процесі ЗДО. Для більш конструктивного навчання вихователів куратор запропонував такі форми зворотного зв'язку, як *запис на відео* занять зі сприймання й обговорення художніх творів з дітьми й надсилання кураторові. Куратор переглядав відео й записував відеокоментар у форматі навчального відео, в якому аналізував заняття в цілому та його етапи, реалізацію технології вихователем, позитивні моменти заняття, реакції дітей та ін. Щодо допущених вихователями методичних помилок: куратор не критикував вихователя за окремі моменти заняття, де було допущено огріхи методичного чи змістового характеру. Куратор пропонував таке проблемне запитання для обговорення в *професійному master mind* (від англійського mind — розум), тобто групі розумного навчання — у колі колег. Запитання було сформульовано групі в навчальному відео, далі куратор пропонував зупинити відео та обговорити це проблемне питання. Група в процесі обговорення доходила певних висновків і пропонувала варіанти вирішення питання під професійним кутом зору. Куратор після цього міг пропонувати своє рішення, що теж обговорювали в групі. Отже, особливістю таких навчальних відео було надання можливості групі вихователів ЗДО колективного обговорення різних методичних аспектів, пов'язаних із конкретним заняттям, чи загальнопедагогічних проблем навчання й розвитку дітей раннього віку. Такі зустрічі вихователів у *професійному master mind* давали більш позитивні результати за традиційні форми роботи з педагогами — семінари, лекції, розбирання занять, оскільки вони самостійно доходили до необхідних і виважених рішень, що підвищувало їхній професійний рівень під час такої форми колективного навчання й самонавчання.

Кожному із ЗДО було надіслано низку таких навчальних відео — різних за змістом і проблемними питаннями для обговорення, оскільки кожне із занять вихователів було інакшим

за змістом та індивідуальним за манерою, стилем проведення. Проаналізовані куратором заняття вихователів дали змогу сформулювати загальні рекомендації для всіх вихователів — учасників формувального експерименту у ГРВ й індивідуальні — для кожного із вихователів (за результатами проведених занять у ГРВ). Так, загальні рекомендації стосувалися питань організації процесу перегляду художніх творів: розміщення дітей біля картини, розміри картин для демонстрації, час доби для перегляду, його тривалість, підбирання художніх творів для дітей раннього віку; правильна послідовність запитань дітям, доцільна оповідка й алгоритм її складання та розповідання, створення художніх ігор за картиною. Індивідуальні рекомендації стосувалися особистої манери ведення заняття вихователем, реакцій на відповіді, поведінку, стиль спілкування з дітьми на занятті, використання педагогічних інструментів у роботі з дітьми — голосу, інтонації, жестів та ін.

Основні рекомендації щодо організації образотворчої діяльності в ГРВ і, зокрема, сприймання та обговорення з дітьми художніх творів наведено в статті (Рагозіна, 2020).

Навчальні відео допомагали вихователям аналізувати свої заняття й здійснювати рефлексію щодо проведених активностей з дітьми. Для більш успішного й динамічного процесу самонавчання вихователям було запропоновано таку форму відстеження своїх результатів у процесі проведення загальногрупових занять з дітьми (сприймання й обговорення художніх творів з дітьми та художні ігри за художніми творами), як **щоденник самоаналізу**. Для максимально ефективно роботи вихователям було запропоновано шаблон і запитання для самоаналізу: «Що ви можете сказати щодо процесу? Що Вас порадувало? Що Вас здивувало? Що б наступного разу Ви зробили інакше?». Кожне із запитань мало свою спрямованість. Перше запитання «Що ви можете сказати щодо процесу?» давало можливість охарактеризувати проведenu активність загалом — щодо своєї ролі як ведучого, дітей і заняття. Друге

запитання «Що Вас порадувало?» сприяло тому, щоб вихователь відзначив позитивні сторони заняття. Наступне запитання «Що Вас здивувало?» допомагало виділити ті моменти заняття, які виявилися, можливо, неочікуваними, непередбачуваними — з позитивного чи негативного боку. Це та останнє запитання «Що б наступного разу Ви зробили інакше?» спонукало вихователів обміркувати результати заняття і свої дії щодо цього та зробити їх «аудит». Така форма покращувала ставлення до себе як до фахівця й людини, оскільки давала змогу не вдаватися до самокритики, а спокійно обміркувати свої дії й визначати більш конструктивні позиції щодо подальших змін у роботі з дітьми. При цьому вихователь сам визначав свої подальші кроки в професійному розвитку: читання фахової літератури, консультації з куратором, перегляд відео семінарів і навіть, можливо, прохання про допомогу колег, куратора.

У підсумку останнього, **результативного етапу**, можемо представити результати діяльності вихователів з художньо-естетичного розвитку дітей у ГРВ ЗДО, що засвідчують успішність запроваджених педагогічних умов і технології супроводу художньо-естетичної діяльності дітей у ГРВ. За результатами впровадження помітно, що ЗДО стали ширше висвітлювати свій досвід і події на сайтах, у фейсбуці та інших соціальних мережах у різних форматах. Зі слів вихователів, взаємодія з батьками стала якіснішою. Вихователі почали більше висвітлювати результати роботи в групах для батьків у соціальних мережах (дитячі роботи, світлини освітнього процесу й режимних моментів тощо). Цікавим досвідом стали незвичні галереї творчих робіт дітей в умовах обмеження доступу для батьків усередину приміщень ЗДО. Вихователі почали розмішувати роботи дітей на поверхнях скляних дверей і вікон, де батьки знадвору можуть їх побачити й помилуватися ними. А батьки — більше брати участь у заходах, заняттях дітей. Цікавим є досвід виготовлення разом батька-

ми з дітьми персонажів театру ляльок і розігрування вистави з батьками у ролі глядачів та ін. Під час карантину батьки використовували ці ж групи для розміщення дитячих робіт, з якими могли ознайомлюватися інші батьки, діти й вихователі, обговорювати спільно різноманітні питання тощо.

Список джерел

1. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку. Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді». Вип. 24.
2. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. (2020). У фокусі уваги — організація роботи в групах раннього віку. Вихователь-методист, № 11.
3. Ragozina V., Hutsan L., Morin O. (2019). The development of manual skills in artistic and productive activities: From early age to primary school age, Мистецтво та освіта, № 4 (94).
4. Лыкова И. А. (2007). Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки». М., КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА. 144 с.
5. Половіна О. (2020). Мистецька освіта сьогодні: вибір підходів. Дошкільне виховання. № 12.
6. Рагозіна В. В. (2016). Вчимося творити у митців: методика художньо-творчої діяльності дитини. Мистецтво та освіта. № 1 (79).
7. Рагозіна В. В. (2017). Декоративна діяльність як засіб художньо-естетичного розвитку у ранньому і дошкільному віці. Наукові записки. Випуск 150. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
8. Рагозіна В. В. (2017). Передумови і особливості образотворчої діяльності у ранньому віці. Наукові записки. Випуск 152. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
9. Рагозіна В. В. (2019). Організація змісту в авторському альбомі «Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. Третій рік життя». Іннова-

ційні технології в дошкільній освіті. Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції Переяслав-Хмельницького ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 28–29 березня 2019 року. Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

10. Рагозіна В. В., Очеретяна Н. В. (2019). Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. Третій рік життя. Альбом для дитячої творчості та методичні рекомендації. Київ : Генеза, 32 с.
11. Рагозіна В. В. (2020). Педагогічні умови художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу ЗДО. Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 15 грудня 2020 р.). Івано-Франківськ : НАІР.

ВИСНОВКИ

У монографії представлено результати науково-експериментального дослідження з теми «Виховання дітей раннього віку в різних типах дошкільних закладів», що відбувалося протягом 2019–2021 років.

1. На засадах теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду було визначено такі провідні наукові позиції, що визначили сутнісні смисли проведеного дослідження:

— унікальною особливістю раннього дитинства є надзвичайно швидкі темпи фізичного і психічного розвитку дитини, що зумовлено інтенсивним дозріванням як органів чуття, так і нервової системи, удосконаленням її функцій у результаті дозрівання і взаємодії організму з довкіллям, під впливом умов життя і виховання дитини. Урахування того аспекту, що сучасні малюки мають більш значні індивідуальні відмінності порівняно з узагальненими віковими характеристиками, стало базовим для обґрунтування обраної середовищної моделі, для якої характерною є мінімізація загальногрупових форм роботи на користь індивідуальних та малих способів організації дітей;

— іншою значимою теоретичною позицією стала ідея щодо ролі дорослих — батьків і педагогів — як чинника особистісного зростання малюків. За твердженням учених, для створення умов сприяння особистісному розвитку малюків необхідна цілеспрямована консолідація зусиль вихователів ЗДО і батьків дітей раннього віку як чинник становлення й розвитку їх особистості. До того ж для уникнення кризових явищ у процесі розвитку дитини раннього віку дорослі (батьки, вихователі) мають бути добре обізнаними з характеристикою розвитку дитини, її якісними досягненнями на кожному віковому етапі від народження до трьох років;

— вивчення науково-методичних джерел, ознайомлення з методичними розробками сучасної організації роботи закладів

дошкільної освіти засвідчили, що планування, організація освітнього процесу в групах раннього віку не відрізняються від організації роботи в дошкільних групах. Але розроблення якісного дидактико-методичного супроводу освітнього процесу в групах раннього віку повинна мати свою специфіку, порівняно з дошкільними групами, у плануванні, пріоритетах, принципах побудови освітнього процесу, темпоритмі тощо. Це положення й було реалізовано при розробленні моделі освітньо-виховного процесу груп раннього віку;

— усвідомлення важливості взяття до уваги особливостей раннього віку в організації освітньої роботи з малюками спонукало до дослідження організації життєдіяльності дітей раннього віку та розроблення ефективної моделі організації освітньо-виховного процесу.

2. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель освітньо-виховного процесу в групах раннього віку в різних типах закладів дошкільної освіти, які брали участь в експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі й технологій виховання і розвитку дітей раннього віку. Визначено принципи організації освітньо-виховного процесу, схарактеризовано організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови забезпечення становлення й розвитку особистості малюка в розвивальному середовищі груп раннього віку.

3. Науково обґрунтовано та експериментально перевірено та критеріально-діагностичний апарат з оцінки якості освітньо-виховного процесу в групах раннього віку на основі полікритеріального підходу. Програма діагностики передбачала також оцінку оптимальності розвивального середовища та дидактико-методичного оснащення груп раннього віку в різних типах закладів дошкільної освіти; вивчення особливостей фізичного, інтелектуально-мовленнєвого та художньо-естетичного розвитку дітей третього року життя; оцінку готовності вихователів до запровадження інноваційної моделі організації освітньо-виховного процесу та до взаємодії з батьками вихованців; готовності

батьків дітей раннього віку до активного включення в освітньо-виховний процес як його відповідальних суб'єктів.

4. Розроблено та експериментально перевірено технології виховання й розвитку дітей третього року життя, зокрема: технологію педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку дитини раннього віку в умовах освітнього процесу у ЗДО (автор — В. Рагозіна), технологію осмисленого здійснення рухів дітьми раннього віку (автор — С. Васильєва), технологію стимулювання активного мовлення дітей третього року життя в різних видах активності (автор — Н. Гавриш) та інші.

5. Систематизовано та розроблено й апробовано дидактико-методичний супровід освітньо-виховного процесу в групах раннього віку (дидактичні засоби: ігрове поле, дидактична рамка, набірне полотно, фланелеграф тощо), зроблено добірку літературних текстів, художніх картин, стимулюючих ігор для роботи з дітьми раннього віку в умовах суспільного та родинного виховання.

6. Упровадження теоретико-методичних засад, реалізація визначених організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов під час експериментально-дослідної роботи в групах раннього віку різних типів закладів дошкільної освіти забезпечило позитивну динаміку за всіма складниками освітньо-виховного процесу. Зміни засвідчують ефективність запропонованої моделі освітньо-виховного процесу в групах раннього віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання і розвитку дітей раннього віку в різних типах закладів дошкільної освіти. Подальшого вивчення потребують питання моделювання й організації освітньо-виховного процесу з дітьми другого року життя; підготовки вихователів до здійснення освітньо-виховної діяльності в умовах розмаїття форм організації середовищної моделі освітньо-виховного процесу.

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінка психомоторного розвитку дітей раннього віку. Оцінка психомоторного розвитку дитини на першому році життя

Вік/ міс.	Моторика	Статика
1	Фізіологічний гіпертонус м'язів зменшується, атето-зоподібні рухи кінцівок до кінця місяця згасають. Виражені безумовні рефлекси: хоботковий, смоктальний, хватальний, Моро, Бабкіна, повзання.	Починає тримати голову по декілька хвилин в горизонтальному положенні, лежить на животі наприкінці місяця.
2	Повертає головою в різні боки.	Починає тримати голову декілька хвилин і у вертикальному положенні.
3	Починають зникати більшість безумовних рефлексів (пошуковий, хоботковий, Бабкіна, хватальний). Тягнеться за іграшкою. Нормалізується м'язовий тонус.	Добре тримає голову.
4	З'являються спрямовані рухи рук: усе краще бере іграшку. Повертається зі спини на бік. Зникає більшість безумовних рефлексів (Моро, хватальний, повзання).	У вертикальному положенні з'являються перші прояви опори ногами. У положенні на животі — упевнена опора на передпліччя.

Сенсорні реакції	Перші мовленнєві реакції
З'являється короткотривале розглядання зовнішнього середовища та слухове зосередження.	Поява гуління поодинокими звуками наприкінці місяця, вимовляє голосні звуки між «а» і «е».
Тривала зорова реакція за предметом, який рухається. Зосередження на звук.	Часте коротке гуління.
У відповідь на звукові подразники та яскраві предмети з'являється зосередження, активна реакція.	Часте, тривале гуління. Перші складові ланцюжки «ррр».
Окрім чіткої уваги на звук, предмети, характерним є комплекс пожвавлення при зустрічі з рідними людьми. Уперше починає впізнавати маму. Розглядає іграшку у своїй руці.	Часте тривале, співуче гуління різними звуками. З'являються змично-губні приголосні «м», «б», викрики радості.

Вік / міс.	Моторика	Статика
5	Починає повертатися зі спини на живіт. Тягнеться рукою до іграшки й торкається до неї.	Стоїть при підтримці за підпашки, спирається на кінчики пальців.
6	Активно повертається зі спини на живіт, починає повертатися із живота на спину. Хапає цілеспрямовано запропоновану іграшку, перекладає з однієї руки в іншу.	У положенні на животі спирається на витягнуті руки або повністю відкриті долоні. Починає сідати через поворот набік, спираючись на руку.
7	Лежачи на спині, грається ногами (координація «рука-нога»). Перекладає іграшки з одного місця на інше, з руки в руку.	Сидить з прямою спиною. При підтримці за тулуб на твердій основі пружинить (танцює).
8	Хапає кожною рукою по кубуку й довільно тримає їх нетривалий час.	Повзає на животі (по-пластунськи, як тюлень), переставляючи вперед руки. Самостійно лягає, сідає, піднімається.

Сенсорні реакції	Перші мовленнєві реакції
Окрім усе більш чіткої реакції на звуки, характерною є оральна увага на яскравий предмет. Перші прояви розпізнавання своїх та чужих людей, радість при появі іншої дитини.	Ритмічні складові ланцюжки.
Усе більш адекватна реакція при появі матері, батька та чужої людини. Слідкує за іграшкою, яка впала донизу.	Белькотіння, послідовне приєднання різноманітних виразних складів зі зміною сили звуку та висоти тону.
Намагається дістати предмет, якщо це можливо зробити, змінивши положення тіла.	Продовжує белькотіти.
При відповідному вихованні показує ручками «до побачення», «тосі-тосі», «ладушки». Киванням голови по казує згоду — «так», заперечення — «ні».	Добре лепече, ясно вимовляє звуки «ба», «ма», «да».

Вік / міс.	Моторика	Статика
9	З різними іграшками може самостійно гратися. Навмисне скидає предмет.	Розгойдується на руках і колінах. Сидить вільно. При підтримці за руки стоїть.
10	Кількість цілеспрямованих рухів збільшується: складає пірамідку, кладе іграшки на місце, закриває ящики та ін. «Пінцетний» захват: бере маленький предмет витягнутим вказівним і великим пальцями.	Можна вести, підтримуючи за одну руку. Повзає на поверхнях різної висоти, багато дітей самостійно стоять, тримуючись за будь-який предмет.
11	«Щипцевий» захват: захоплює маленький предмет подушечками зігнутого вказівного і великого пальців.	Повзає на руках і колінах з перехресною координацією. Стоїть без опори. Робить кроки вперед при підтримці за обидві руки.
12	Може гратися іграшками годину й більше.	Ходить уздовж меблів при підтримці за одну руку або самостійно.

Сенсорні реакції	Перші мовленнєві реакції
Адекватно відповідає діями на прості запитання та прохання: «Дай мені ляльку», «Посидь тут». Знає своє ім'я. Реагує на музикальні звуки танцювальними рухами.	Чітке подвоєння складів.
Усе більш виражені та збагачені вказані прояви. Повторює рухи дорослих, «розмовляє по телефону», «помішує кашу». Навмисно кидає іграшку.	З'являються перші слова, які дитина розуміє, у словарному запасі — декілька слів. Вступає в діалог, правильне в звуковому плані повторення відомих складів.
Виконує прості вимоги та прохання. Орієнтується в поняттях «можна», «не можна», розуміє заборони «сиди тихо», «не бери». У дитини з'являються перші друзі, з якими вона грається.	Кількість односкладових слів витісняється двоскладовими. Слова спрощеного варіанта «ляля», «нозя», «цяця».
Виконує все більш складні вимоги та прохання, розуміючи їх. Кількість проявів реакції на зовнішнє середовище збільшується.	Мовний запас — 8–12 слів.

**Оцінка психомоторного розвитку дитини
другого року життя**

Віковий інтервал	Розуміння мови	Активне мовлення
1 рік 1 місяць – 1 рік 3 місяці	Реагує на схвалення або заборону. Шукає на прохання предмет, яким щойно грались.	Говорить подвійні або поодинокі склади зі змістом. Говорить осмислені слова з двома різними голосними.
1 рік 4 місяці – 1 рік 6 місяців	Відбирає предмети за певними ознаками при словесному розумінні.	Називає предмети та дії в момент зацікавленості. З'являються запитання: «Що це?», «Хто це?», які дитина висловлює окремими словами і жестами.
1 рік 7 місяців – 1 рік 9 місяців	Розуміє питання дорослого про події, які зображені на картинці.	Під час гри словами та двослівними реченнями вказує свої дії.
1 рік 10 місяців – 2 роки	Слухаючи розповіді дорослого, розуміє (без показу) знайомі події, уявляє людей.	При спілкуванні з дорослими користується 3-слівними реченнями, вживаючи іменники та займенники.

Сенсорний розвиток	Гра
Орієнтується в двох контрастних величинах, формах предметів: «велике» і «маленьке». Співвідносить, порівнює властивості предметів. За зразком дорослого з 2–3 кольорових кульок, кубиків обирає предмет потрібного кольору.	Відтворює в грі раніше завчені дії з предметами: «годує ляльку», нанизує кільця на стрижень.
Орієнтується в 3–4 контрастних формах предметів (куля, куб, цеглини, призма).	Відображує в грі окремі дії, які часто спостерігає. Водить за мотузку машинку, будує будиночок з кубиків.
Диференціює 3–4 форми предметів, орієнтується в кількісних характеристиках «багато», «мало».	Відображає нескладні сюжетні побудови-перекрыття: «ворота», «хатки», «лавочки».
Підбирає за зразком та словом 3–4 контрастних кольори, суміщає предмети та їхні частини за формою, розміром, кольором.	У грі відтворює низку послідовних дій.

**Оцінка психомоторного розвитку дитини
третього року життя**

Віковий інтервал	Розуміння мови	Активне мовлення
2 роки – 2 роки 6 місяців	Виявляє розуміння змісту складних речень, фраз. Діє за інструкціями, смисляких розуміє.	Починає вживати розгорнуті речення з кількома перерахуваннями.
2 роки 6 міс. – 3 роки	З'являється розуміння смислу більш складних запитань («де?», «куди?») без додаткових жестових пояснень.	Намагається брати участь у діалозі, повторює окремі репліки співрозмовника, слухає запитання й намагається відповідати на них. З'являються численні запитання «чому?», «коли?».

Джерело: <https://studfile.net/preview/1785074/>

Сенсорний розвиток	Гра
За зразком складає складні геометричні фігури. Підбирає за зразком різні предмети чотирьох основних кольорів.	Гра має сюжетний характер. Дитина відображає взаємозв'язок і послідовність дій із навколишнього життя. Самостійно робить прості сюжетні побудови та називає їх.
У своїй діяльності правильно використовує геометричні фігури за призначенням. Називає чотири основних кольори.	З'являються елементи рольової гри. Вводить у гру замість себе іграшку. З'являються складні сюжетні перебудови. За допомогою пластиліну, олівця зображує прості предмети й називає їх. Може гратися з однолітками.

Наукове видання

Гавриш Наталія Василівна,
Рагозіна Вікторія Валентинівна,
Васильєва Світлана Андріївна

**ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
РІЗНИХ ТИПІВ**

Монографія

Головний редактор – Т. С. Самиляк
Технічний редактор – О. М. Корнілов
Коректор – Ю. С. Лісниченко
Комп'ютерна верстка – П. А. Грім
Обкладинка –

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Формат 60x84/16. Обл. вид. арк. 8,0 Замовлення №
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. В. Панченка, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua