

**Бех Іван Дмитрович,**

доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН

України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-4763-1673>

## **ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ**

**Анотація.** У статті розкривається процес розвитку дитини-дошкільника, який кваліфікується як спонтанійний, так і організовано культурний. Під цим кутом зору характеризуються три типи виховання. Дається характеристика соціального розвитку, що є результатом соціального опанування у відповідних вміннях і навичках. Нами цілісний розвиток дитини пов'язується з процесом і дорослішання, якому вперше дається змістова характеристика. Розкривається специфіка сучасного мотиваційно-емоційного забезпечення, коли дошкільник мусить узгоджувати світ батьківський і світ соціального довкілля.

**Abstract.** The article deals with the development of a preschooler that is qualified as spontaneous and culturally organized process. From this point of view, there are three types of education. The characteristic of social development, which is a result of social mastery in corresponding skills, is given. The author considers holistic child's development in accordance with the process of growing up and gives it definition. The specificity of modern motivational and emotional support is revealed when the preschooler has to coordinate the parent's world with the world of the social environment.

Події останніх років виступають чіткими сигналами вираженого неблагополуччя в дитячій освіті, яка ділить проблеми усієї системи сучасної освіти. На перший план виходять статистичні дані про фізичне і психічне здоров'я дітей, свідчення розпаду сюжетно-рольової гри, дитячого співтовариства, втечі у віртуальний світ, збільшення випадків інфантилізму. У той же час реформа дошкільної освіти, яка розгортається у рамках концепції НУШ, неможлива без зміни економічних, політичних, морально-

правових принципів суспільства. Відтак, зміни які визрівають в системі дитячої освіти, як ніколи, виявляються глибокими, такими, що зачіпають самі основи про те, що таке дошкільна освіта у сучасному суспільстві, який її сенс. Тож потрібне створення нового уявлення, інноваційної парадигми дошкільної освіти у світлі змін і тенденцій, що відбуваються у розвитку суспільства, необхідне осмислення процесів, які функціонують у дошкільній освіті з метою вироблення розуміння нового її стану. Зупинимося на ряді аспектів, пов'язаних з трансформаційними процесами дошкільної освіти.

Освітній процес, починаючи з раннього віку має забезпечити повноцінний розвиток дитини. Ця теза є загальноприйнятою для дорослих, які причетні до цього дійства. Що ж слід розуміти під самим розвитком? Виходитимемо з того, що розвиток як певна зміна, прогресивне конструктивне зрушення має стосуватися безпосередньо психічної структури особи: процесів сприймання, пам'яті, мислення, емоцій і тих новоутворень, які на їхній основі виникають, зокрема здібностей, свідомості, рефлексії, самосвідомості.

Розвиток людини – це одночасно і природний (спонтанійний), і штучний (регульований) процес. В останньому випадку – це спеціально організована навчально-виховна діяльність, яка призводить до формування культуровідповідних здібностей, якостей, способів дій. У цілому психічний розвиток – це розвиток самого себе, своєї індивідуальності, її вдосконалення.

Знання про психічний розвиток дитини дозволяє науково правильно організувати освітню діяльність дорослого. У цьому аспекті важливе розуміння джерел і рушійних сил означеного розвитку. Нині загальноприйнятим вважається положення про зовнішньо спрямовані витоки психічного розвитку особистості, про соціокультурне середовище як його детермінанту. Відтак, навчання і виховання, як вважають науковці, є загальною формою процесу розвитку. Звідси й мова про розвивальну освіту, яка може бути менш чи більш досконалою у плані розумовому чи особистісному стосовно певного вихованця.

З огляду на це зупинимось на особистісному духовно-моральному розвитку дитини-дошкільника під кутом зору типів виховання, що поетапно виникають у його онтогенезі. Первинно зароджується сенсорно-реактивний тип, характерний для перших двох років дитини раннього віку. Його можна кваліфікувати як домовленевий чи ранньомовленевий. У цей період проявляється так звана сенсо-моторна єдність, сутність якої полягає у тому, що кожний зовнішній агент емоційно сильно відображається і спонукає до відповідної реакції. Цей феномен є дією психофізіологічного механізму враження, це свого роду імпринтинг, коли індивід розгортає активність на основі сприйнятого образу, що глибоко запам'ятовується в мозку, трансформуючись у стійкий, тривалий за часом спосіб поведінки, який є за своєю природою відповідною нейронною схемою.

Наведемо приклад, що яскраво розкриває сутність сенсорно-реактивного типу виховання. Людину запитали: «Про що ви думали, коли кинулись у річку спасати дитину?», «Ні про що не думав, я зрозумів що роблю, тільки коли вже кинувся». Подібні дії здійснюються на внутрішньому автоматизмі, вихованому у глибокому дитинстві, коли правильне втілювалось у «свідомість» як автоматичний моральний імператив.

Наступний за онтогенетичним часом дитини виступає особистісно заземлений (невиразний) тип виховання. Це доволі масовий тип долучення зростаючої особистості до норм суспільства, до соціально корисних якостей, які впливали на загальну продуктивність різних видів суспільно значущих діяльностей, у які вона включалась. У методичному плані цей тип виховання ґрунтувався на механізмах наслідування, зовнішнього підкріплення, емпіричного способу осмислення конкретних етико-моральних ситуацій і відповідного способу поведінки.

Особистісно-орієнтований тип виховання, який ще поки не став масовим, має призводити до ціннісного розвитку зростаючої особистості. Він передбачає створення умов, які б забезпечували кожному вихованцеві оптимальний рівень розвитку здібностей, що дозволяють людині не просто

жити у світі людей, а бути творцем власного життєвого шляху. Провідними психологічними механізмами за цього типу виховання виступають свідомість і самосвідомість у їх єдності. У таких умовах дитина вчиться духовно-моральному розмірковуванню, відомому прийняттю моральних рішень, які збагачуються глибокими почуттями і стають моральними імперативами достойного життя. Тут велика питома вага належить техніці внутрішньої роботи, змістом якої є розуміння й усвідомлення власних думок і почуттів, уміння їх виражати, пояснювати, приймати, уміння доносити до інших.

У дошкільному віці здійснюється перехід від дії за зразком поведінки дорослого до орієнтації на бажання вихованця. Щоб такі бажання вихованця несуперечливо пов'язувались з духовно-моральними цінностями, вихователь повинен будувати і використовувати відповідні засоби, де розум, почуття і воля стають звичними для зростаючої особистості. Такого роду генералізовані особистісні утворення оптимізують не лише різновиди дитячих діяльностей (пізнання, працю, спілкування), а й піднімають вихованця до вершин культури індивідуального життя.

У виховну сферу входить також і соціалізація – процес і результат засвоєння і відтворення соціального досвіду, який здійснюється переважно в умовах стихійного впливу різних обставин життя в суспільстві, тобто поза впливом офіційних соціальних структур, зокрема в неформальних об'єднаннях, у групах, що стихійно виникають. Головним механізмом цього типу виховання виступає *адаптація* особи до того чи іншого об'єднання зі всіма розвивальними обмеженнями, які несе означений механізм. Недорозвиненість механізмів свідомості й самосвідомості не дозволяє суб'єкту, зокрема протиставити себе групі асоціальної спрямованості й утвердити свою ціннісну позицію. Соціалізація може супроводжувати процес організованого виховання особистості.

Поряд з особистісним (духовно-моральним) розвитком дитина вправляється й у розвитку соціальному. На даний час цей тип розвитку тлумачиться надзвичайно широко як зміна особистісних структур (соціально-

значущих якостей) у процесі її соціалізації та виховання у певному соціальному середовищі. Тут спостерігається виражена експансія цілей, механізмів і результатів організованого виховання та соціалізації. Така наукова позиція не дозволяє трактувати соціальний розвиток й у контексті відповідної діяльності, якою має бути зайнята зростаюча особистість. З огляду на це видається доцільним означену діяльність кваліфікувати як *соціальне опанування*, яке пов'язане зі зростаючою особистістю, у першу чергу, як носієм певних соціальних ролей. Відтак, за соціального опанування формуються вміння нормативного діяння у різних соціальних структурах, тобто *соціальні вміння*. Для дитини-дошкільника такими об'єктами соціальних структур можуть бути дитячі розважальні та спортивні клуби, центри раннього розвитку, торгівельні майданчики, медичні заклади тощо. Вони й вимагають релевантних їхньому цільовому призначенню вмінь. Конкретніше, кожна соціальна структура у своєму функціонуванні представлена працівником у відповідній соціальній ролі (інструктора, продавця), з яким має діяльнісно контактувати дитина теж у відповідній ролі (покупця, гравця тощо). У подібних закладах дитина опановує специфічні способи дій з їх працівниками, які й перетворюються спочатку у адекватні соціальні вміння, а потім і в навички. У цьому випадку є всі підстави констатувати про високу соціальну компетентність дитини-дошкільника.

Традиційна наукова ситуація, яка безпосередньо впливає й на освітній процес представляється нині так, що переважно йдеться про психіку дитини-дошкільника (її процеси, властивості, структури) і недостатньо (про саму дитину, про її психологію). Психологія ж дитини на відміну від її психіки має зосереджуватись і розкривати спосіб життя у дитячих вікових періодах його специфіку. Основна увага при цьому має бути звернена на *особистісний спосіб життя дитини*, поряд з яким розгортається й спосіб біологічний як становлення її організму, тобто тілесності.

У цьому особистісному способі життя дитини вичленимо його фундаментальну характеристику – дорослішання. Останнє є напрямом руху

дитини до майбутнього, до образу досконалого дорослого, як ідеалу, що спонукає її культурний розвиток. Власне, розвиток дитини-дошкільника як особистості – це її поетапне сходження до дорослості, де модель різнобічно розвиненої особистості є для неї мірою як універсальним показником досконалості. Тут особливої ваги набуває та обставина, згідно з якою досконала особистість має бути представлена не стільки певними якостями, скільки реальними розумово-духовними вміннями і звичками, які вона проявляє у суспільному житті. У прямуванні дитини до ідеальної форми дорослості, тобто у її дорослішанні розвивальним орієнтиром виступає, зокрема, різна за видами самостійність. Тож на скільки дитина самостійна (спроможна діяльнісно самовправлятися), настільки вона й доросла (зріла). Тут існує пряма причино-наслідкова залежність.

У кожному онтогенетичному періоді віку немовляти (до 1 року), ранньому (до 3 років), переддошкільному та дошкільному (до 6,5 років) формуються адекватні їм види дорослішання. Вони пов'язані з віковими особливостями дитячого спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, освоєнням світу речей та людей. При цьому важливо, щоб між системою дорослішання як формою самостійності і освітнім процесом не було розходження. Вони мають бути єдиним процесом. Це означає, що дитина повинна кожен освітній набуток практично використовувати у вищезгаданих видах активності, у власному житті в цілому. В іншому випадку виникне вікова криза розвитку, за якої дорослішання відбуватиметься поза освітньою системою, а освіта – поза системою дорослішання.

Перспективою якісної зміни дитячого розвитку має виступити введення до освітніх програм, чітких і доступних віку дитини діяльнісних критеріїв (що вона має вміти) її дорослості. Подібні норми як соціокультурні стандарти диференціюються у зв'язку з відповідним ступенем дорослості дитини, яка знаходиться у певному періоді розвитку. Наголосимо, що якраз *різним ступеням дорослості* повинні відповідати різні за змістом суспільно значущі

й оцінювані діяльності. За великим рахунком доцільне практичне створення проектів диференційованих змістових наповнень життя у вікових періодах. Самі ж переходи між віковими етапами необхідно окреслювати виразними ситуаціями, подіями, ритуальними символами, що *вражають дитину* і тим самим мотивують її до розширення нового простору особистісних можливостей.

У такій освітній системі координат змінюється і функція вихователя. Він першочергово мусить певні (далеко не всі) способи життя дорослого адаптувати до вікових можливостей дітей і змістовно долучати їх до цих способів. Тож життя дорослих має бути розкритою книгою для життя дітей.

Принципово важливим є те, що дорослий має постійно демонструвати свою досконалість, по-перше, у формі значущих вчинків чи способів дій та любові, а по-друге, здійснює це у організованій спільній діяльності, де дитина, оволодіваючи цими набутками відповідно розвивається. Таким чином, кожен діяльнісний акт взаємодії з дорослим стає актом індивідуального розвитку дитини.

Тоді й можливе розуміння дитиною не лише змісту життя дорослих, а й зв'язок між його способом життя і способом життя дорослого. Вона буде проживати теперішнє власне життя у контексті свого майбутнього, не відриваючись від нього, і в той же час, утримуючи набутки попередніх вікових періодів. Лише у контексті розуміння відношень між означеними періодами у дитини сформується змістове уявлення про власну дорослість через порівняння з недорослістю (недосконалістю). Тим більше, коли сам дорослий (батько, вихователь) персоналізовано (своїм існуванням) демонструє досконалу форму дорослості.

Дошкільний вік характеризується надзвичайно важливою особливістю. У вільних діях, які спонукаються виключно внутрішніми потягами, виникає початок подальшого особистісного утворення – бути суб'єктом різних форм активності, а в подальшому і суб'єктом життя. Якраз у цьому полягає їх розвивальний ефект. Однак у таких діях дошкільник інтенсивно вправляється

за умови, коли дорослий бере у них активну участь. Ця тенденція набуває особливої ваги, коли дорослий високо значущий для дитини. Навіть тоді, коли він лише пасивно присутній, все ж це впливає у плані позитивного внутрішнього стану вихованця. Особливо ситуація участі дорослого у діях дитини відіб'ється на запобіганні майбутнього почуття самотності. Та нажаль, нині спостерігається масове незадоволення означеної дитячої потреби.

По-перше, дорослі в більшості своїй дистанціюються від реального життя дитини. По-друге, самі діти під дією постійної й інтенсивної інформації, яку несуть телевізор та сучасні технічні засоби (комп'ютери, телефони, планшети), значно втрачають діяльнісну спрямованість власного функціонування, займаючи виражену пасивну позицію, розвивальні наслідки якої вкрай негативні. Інформація згаданих технічних засобів небезпечна для дитини-дошкільника ще й у іншому контексті. Завдяки своєму межовому змістовому ареалу (від мікросвіту до всесвіту та різноманітних фантастичних подій, що пропонуються особі) й виразності форми, у якій подаються означені події, у дитини зникає підґрунтя для формування уяви. Якраз на ній може розгорнутися творча діяльність як певна картина майбутнього, тобто створення нових образів чи дій.

Тут слід мати на увазі закономірність, згідно з якою, якщо б діяльність людини обмежувалась одним відтворенням старого, то вона була б істотою, зверненою тільки до минулого, і вміла б пристосовуватися до майбутнього, лише постільки, поскільки вона відтворює це минуле.

Тож недостатньо включаючи дитину-дошкільника у різновиди потужної творчої діяльності, ми скорочуємо можливості її нормального психічного розвитку.

Особливо психологічно гнучкого підходу у нинішніх соціокультурних умовах потребує мотиваційне забезпечення освітнього процесу дітей дошкільного віку. Наведемо у цьому зв'язку типовий приклад. Припустимо, що дитина виконує певне завдання чи робить якусь роботу і у неї все



ладиться. Тоді її слід підтримати. Тут можуть бути два варіанти. Можна сказати: «Який ти розумний!» або «Як ти добре попрацював!». Якщо дитину похвалити за працелюбність, то наступного разу вона старатиметься попрацювати ще краще, продемонструє більшу старанність, а сам процес виконання завдання видасться їй приємнішим. У підсумку дитина з більшою вірогідністю оцінить сам результат, а не одержану за нього похвалу. Якщо ж схвалювати у дитини її кмітливність, то картина буде прямо протилежною. Тому що у цьому випадку внутрішнє зусилля почне видаватися чимось сумнівним, недостойним – адже я такий розумний, навіщо мені важко працювати, у мене все получається легко і гладко, без напруження. Тож перед нами надзвичайно тонка техніка створення і керування суспільно значущою мотивацією дитини.

Високий виховний ефект у дошкільному віці (особливо у ранньому періоді розвитку) має явище спільно розподіленого переживання. Його сутність полягає у тому, що дорослі мають включати дитину у спільну корисну діяльність. Види такої діяльності надзвичайно різноманітні, перш за все, у побутовому середовищі. Зазначимо, що дитина завжди тяжіє до спільної праці з дорослими, наслідуючи їх. Тож одержуваний спільний значущий результат, слід неодмінно й спільно емоційно пережити його як заслужене задоволення і радість. Поступово простір подібної спільної діяльності може розширюватися, а спільні позитивні емоції узагальнюються дитиною і у результаті цього впливатимуть на суспільно значущі мотиваційні спонуки того чи іншого виду діяльності, яка тепер може набувати вираженої автономії, коли дорослий уже відсутній.

Зауважимо, що якраз у рамках співпричетного переживання і на його основі відбувається становлення смислової сфери особистості дитини: осмислення накопичувального нею конкретного життєвого досвіду як емоційно-особистісне узагальнення різноманітних ситуацій предметної взаємодії, як емоційно-розумове перероблення засвоєваних способів дій і

діяльностей (що згодом призведе до формування переживань інших типів, а саме – ціннісному і творчому переживанню).

Явище спільно розподіленого переживання, окрім локального значення, має і більш широкий сенс. На його основі виникає почуття співпричетності дитини світу та довіри до нього. Якраз емоційний образ матері призводить до відкриття сенсу життя як радості життя, відкриття світу як світу, що приймає, не погрожує, безпечного чи ж світу, незрозумілого, страхітливого, такого, що несе загрозу самому життю.

Якраз за несприятливих умов виховання цей образ піддається багаточисельним спотворенням: не отримуючи підтверджень про захищеність, дитина проявляє схильність до афективного реагування, коли, наприклад, мати, не відчуючи задоволення від взаємодії з дитиною, переадресовує свої функції іншим дорослим. Як результат, у емоційному світовідчутті дитини може яскраво проявлятися домінування різноманітних негативних переживань: підвищена тривожність, негативне самопочуття, втрата інтересу до зовнішнього світу, ситуативна агресія, що і узагальнюється у відповідних судженнях. Є підстави стверджувати, що причини ранніх дисгармоній в емоційній сфері дітей лежать у обмеженому або порушеному спілкуванні дитини з близькими дорослими, яке за своєю суттю виявляється фрустрованою взаємодією, і яке породжує такі прояви, як афективне реагування. Спотворені прихильності, недовіра до оточуючих, низька самооцінка, - у цілому як емоційна депривація, тобто тривале обмеження емоційних переживань.

Дитина дошкільного віку не Его-центрована, а Само-центрована. Вона ще не сприймає диференційовано (а тим більше змістовно) своє Я. У більшості її Я – це сукупність тілесних ознак, за якими вона самоідентифікується. Така особливість відбивається й на її самоповазі лише як реакції на різноманітні фрустрації (недосягнення мети, успіху). Певна завада викликає у неї гнів і приниження. Завдання подальше полягає в тому, щоб таку самоповагу трансформувати в усвідомлену як ставлення до себе,

що детермінується добродійним ставленням до оточуючих і закріплення його у відповідних якостях, що номінуються. Досить часто за відсутності правильного виховання первинна самоповага набуває змагального, так би мовити «смаку», що призводить до суперництва всередині групи. Крім того, дитина починає ідентифікувати самоповагу з повагою своєї групи. Тому слід робити все, щоб група бачила в дитині кращі риси і сигналізувала їй про це.

Взагалі, велика частина нашого соціального життя зосереджується навколо самоповаги. Змусити людину відчувати сором – значить розбити її самоповагу. І навпаки, проявити такт – значить запобігти нанесенню образи Я. Якщо ми не проявляємо такт, результатом виявляється обурення – імпульсивне утвердження ображеної самоповаги. Пам'ятатимемо, що гордість – це один загальноприйнятий синонім самоповаги, самолюбство – другий.

Важлива роль у особистісному розвитку дитини належить почуттю володіння, яке виникає після трьох років. Мій м'яч, мені належить трьохколісний велосипед, мій батько, мій брат, мій дім відчуються як емоційно теплі частини мого Я. Тож виховне завдання полягає у тому, щоб істотно розширювати владне Я дитини. Таке розширення має стосуватися класу, школи, селища чи міста, а далі малої та великої Батьківщини, народу, держави. Тільки на основі сформованого обмеженого уявлення про МОЄ можливо шляхом ціннісного зв'язку узагальнити його до згаданих суспільно значущих категорій з відповідними ставленнями любові та відповідальності. Тепер, наприклад, моя Батьківщина набере для вихованця сакрального значення у повному розумінні цього слова, оскільки мій батько і моя Батьківщина переживається вихованцем як єдине ціле. Прикметно, що подібне розширення Я може стосуватися й професії особистості. Тепер – *моя професія* у її устах звучатиме гордо.

Процес виховання дитини-дошкільника як у сім'ї, так і дитсадку може ускладнюватися під дією психологічної закономірності, згідно з якою вона не в змозі встати на точку зору іншого. Дитина фактично не усвідомлює ніякої

структури мислення, відмінної від її власної. Вона приймає свою точку зору за абсолютну, переконана, що інші міркують так само, як і вона, і не відчуває необхідності пояснювати свої твердження. Відтак, певні способи поведінки, хоча вони можуть бути суспільно несхвальними, дошкільник може вперто демонструвати. Слід мати витримку доки під впливом часу і постійної виразної аргументації дорослих вихованці усвідомлять, що іншій людині її норми взаємин і поведінки видаються такими ж правильними і бажаними; якими погляди дитини видаються їй. Якщо спрямовано не працювати над вищезначеною закономірністю, її прояви можуть сягати до раннього підліткового віку.

Дошкільник повинен цілеспрямовано узгоджувати два світи: світ батьківський і світ за межами дому. Він неодмінно знає: те, що очікують від нього у дитячому садку відрізняється від батьківських стандартів. Хлопчик чи дівчинка якомога швидше мусять навчитися вчасно переключатися з не завжди лагідного спілкування з ровесниками на більш ввічливий тон їхніх батьків і якимось чином вмістити у себе обидва світи. Коли діти знаходяться у гурті ровесників, то отримують виразний урок «випробовування реальністю». Вони фактично вчаться говорити: «Тепер я мушу робити те. Тепер я мушу робити це. Тепер я мушу бути обережним. Тепер я можу робити як мені подобається». Подібні переключення інтенсифікують почуття Я.

Дитячий садок – це місце, де готують дітей до майбутнього життя, продовженню навчання у школі. Тож вихователям потрібно «тут і зараз» створювати умови для розвитку особистості і здібностей дитини. Наскільки ці процеси є розвивальними – залежить від оточення, в якому дитина знаходиться, від організаційної культури конкретного освітнього закладу, від рівня мотивації і компетентності його співробітників.

З огляду на це, пропонується **«Діагностика цінностей виховного колективу дитячого садка»**.

**1. Система (ієрархія) декларованих цінностей** – до яких виховний колектив (або більша частина його) прагне. Можливо, колектив створюється на основі соціальних норм, як регуляторів, або на рівні потреб (наприклад – всі прагнуть до гідного заробітку – і це основне, що об'єднує).

а) Діагностика присутності цінностей в житті колективу і їх прояву в свідомості окремих членів колективу (що вони вважають головним і важливим). Опитуються окремо різні представники виховного колективу, відповіді співставляються. Можливі запитання:

*Розкажіть – що є для ваших співробітників найважливішим і цінним (якщо цього не враховувати – дитячий садок в нинішньому розумінні припинить існувати)?*

*Якщо вам доведеться піти – про що будете шкодувати (Чому продовжуєте тут працювати)? Чого не знайти в іншому дитячому садку? (Варіант – чим ваш дитячий садок суттєво відрізняється від інших?)*

*Яким має бути ідеальний дитячий садок, в чому його цінність? У чому ваш дитячий садок просунувся стосовно ідеальної моделі, над чим ще належить працювати?*

б) Прояв заявлених цінностей в поведінці і діяльності членів виховного колективу – за результатами спостережень: «чи виконують те, про що говорять»?

**2. Ступінь ціннісної єдності** – наскільки заявлені від імені колективу цінності поділяються її членами, - проблемні точки, зони неузгодженості – ступінь єдності розуміння. Запитання:

*1) З чим у Вашому дитячому садку Ви не зовсім згодні, що хотілось би змінити?*

*2) Що Вам видається важливим, а в дитячому садку цьому не приділяється гідної уваги, чого не вистачає? Що зміниться, якщо це з'явиться?*

**3. Прояв ціннісних пріоритетів у цільових настановах колективу** – цілі, як результат, до якого прагне колектив. Вони можуть сягати до цінностей,

бути пов'язаними з соціокультурними задачами (наприклад, виховання покоління самостійно мислячих і активних людей), а можуть знаходитись на рівні соціальних регуляторів. Наприклад, цільова установка «Прищеплення дітям культурних норм поведінки і життя: охайний вигляд, чемність, правильність і чистота мови», - відноситься до рівня соціальної регуляції.

Запитання:

*Чи є загальне уявлення – до чого прагне освітня установа? Чого хоче досягти? Яка місія дитячого садка в суспільстві?*

**4.** Способи подання базових цінностей в колективі. Запитання:

*1) Чи є в Вашому дитячому садку спеціальні процедури, способи, форми в межах яких новачкам пояснюється «що добре і що погано»? або колектив дитячого садка відновляє ціннісну основу на прикладах, конкретних епізодах щоденного життя: чи досягаємо ми поставлених цілей, чи не відхилились від них? Що в дитячому садку робиться для інтеграції загальних цінностей в повсякденну поведінку?*

*2) Що Ви скажете, порадите, поясните про дитячий садок новоприбулій дитині? Що Ви скажете новому педагогу, щоб він був адекватним та успішним?*

*3) Продовжіть фрази: В нашому дитячому садку саме головне – це...*

*В нашому дитячому садку прийнято...*

*В нашому дитячому садку недопустимо...*

**5.** Наявність носіїв цінностей, відтворення цінностей у нових поколінь.

*Чи виховуються в дитячому садку діти/онуки випускників? (як батьки пояснюють прихильність певному дитячому садку?).*

Центральним завданням у дошкільному віці виступає благодатна зміна внутрішнього світу дитини. Це означає якомога інтенсивніше наближення її до високої культури. Основним чинником у цьому процесі є освітньо-виховне середовище, яке створює смисло-ціннісні відносини, в яких вихованці повинні стати їх досконалими суб'єктами. При цьому важливо забезпечити розвиток кожної дитини – з її індивідуальними особливостями,

здібностями, можливостями. З огляду на це на повістці дня має бути така освіта, яка б успішно вирішувала цю проблему.

### Список використаної літератури

1. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (2009) /* Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. 3-тє вид., випр. К. : Світич. 430 с.
2. *Воспитание детей дошкольного возраста (1990) /* Под ред. Л.Н.Проколиенко. К.: Рад. шк. 368 с.
3. Кошелева, А.Д. (2010). *Эмоции и смыслы в низменном жизненном мире ребенка дошкольного возраста // Современное состояние и перспектива развития дошкольного образования : Сборник научных статей.* М. : Институт психолого-педагогических проблем детства РАО. 75-94.
4. Кремень, В.Г. (2013). *Философия человекоцентризма в стратегиях образовательного пространства : Монография.* РАО. 184 с.
5. Лисина, М.И. *Генезис общения у детей // Принципы развития в психологии.* М.: Наука. 368 с., 268-295.
6. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избр. труды.* М., Смысл. 462 с.
7. Эльконин, Б.Д. (1992). *Кризис детства и основания проектирования форм детского развития.* Вопросы психологии, № 3-4. 7-14.
8. *Эмоциональное развитие дошкольников. Пособие для воспитателей (1985) /* А.В.Запорожец, Я.З.Неверович, А.Д.Кошелева и др. М.: Просвещение. 176 с.