

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЗ «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО**

**Н. Г. ГРАМА**

**СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ:**  
**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**МОНОГРАФІЯ**

**ОДЕСА**

**2018**

УДК 37.376.112.4+372.0(21)  
ББК 70/79.74 (4 укр.)+74.1+74(200)  
Г76

**Грама Н.Г.** Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика:  
[ Монографія].– Одеса, 2018.– 239 с.

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету **В.В.Корнешук**

Доктор педагогічних наук, професор, кафедри дошкільної педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» **І.А.Княжева.**

Доктор педагогічних наук, професор, декан ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» **Т.Г.Жаровцева.**

У монографії розкривається наукова сутність, педагогічна структура, умови, фактори сенсорного розвитку дітей раннього віку. Здійснено аналіз компонентно-структурного складу сенсорного розвитку дитини раннього віку. Розглянуто чинники, які ефективно впливають на сенсорний розвиток дітей раннього віку в процесі зростання й підготовки.

Для студентів, магістрантів, вихователів, науковців та працівників освіти.

Затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені В.К.Д. Ушинського»  
( протокол № 9 від 24.04.2018)

ББК 74.1+74(200)  
©Н.Г.Грама, 2018

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>4</b>
<b>Розділ 1. Теоретико-методологічні основи сенсорного розвитку дітей раннього віку.....</b>	<b>8</b>
1.1. Характеристика філософсько-методологічної бази дослідження.....	8
1.2. Історико-педагогічні аспекти проблеми сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	18
1.2.1. Філософсько-педагогічна думка сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	18
1.2.2. Методика сенсорного розвитку дітей раннього віку в історичному минулому.....	22
<b>Розділ 2. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку: сутність і Структура.....</b>	<b>50</b>
2.1. Сучасні підходи до визначення змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	50
2.2. Психолого-педагогічна сутність феномена «сенсорний розвиток дітей раннього віку»	60
2.3. Компонентно-структурний склад сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	85
<b>Розділ 3. Практика сенсорного розвитку дітей раннього віку у контексті світових тенденцій розвитку дошкільної освіти.....</b>	<b>125</b>
3.1. Здобутки зарубіжних практиків в оптимізації сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	125
3.2. Актуалізація сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті здобутків вітчизняних проектів.....	141
3.2.1. Природне і спеціально створене розвиваюче середовище сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	141
3.2.2. Порівняльна характеристика феноменів «технологія і «методика»..	157
<b>Висновки з третього розділу.....</b>	<b>161</b>
<b>Розділ 4. Педагогічна технологія сенсорного розвитку дітей раннього віку.....</b>	<b>165</b>
4.1. Особливості сенсорного розвитку дітей раннього віку за віковими характеристиками перших трьох років.....	165
4.1.1. Стратегія проведення експериментальної роботи.....	165
4.2. Організація сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	169
4.2.1. Характеристика рівнів сенсорного розвитку дітей раннього віку....	169
4.2.2. Діагностування як інструментарій вирішення педагогічних умов сенсорного розвитку дітей раннього віку.....	178
4.2.3. Показники емоційно-соціального розвитку дитини другого року життя .....	202
4.2.4. Показники пізнавального розвитку дитини другого року життя.....	203
4.2.5. Показники мовного розвитку дитини другого року життя.....	205
4.2.6. Показники екологічного розвитку дитини другого року життя... .	205
4.2.7. Показники художньо-естетичного розвитку дитини другого року життя .....	207
<b>Висновок.....</b>	<b>210</b>
<b>Список використаної літератури.....</b>	<b>216</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>235- 239</b>

## ВСТУП

Невпинне удосконалення обсягу знань у сучасному суспільстві потребує від особистості самостійності у всіх сферах її життєдіяльності. В історичній ретроспективі світова спільнота постійно і систематично втілює фундаментальні принципи сучасної освіти «навчитися пізнавати», «навчитися діяти», навчитися спільно співіснувати (Ж. Делор) виділяє в якості домінуючої вимоги самостійно здобувати знання, постійно їх актуалізувати та ефективно втілювати у практику. Предметом наукового інтересу педагогів і психологів були сенсорні процеси, що спостерігали у дітей раннього віку А. Анастасі, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна; В. Авансова, М. Подд'яков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна, Т. Фонарьов, Е. Янушко та ін. [6, 16, 23, 37, 40, 64, 76, 82, 101, 102, 129, 148].

Провідним напрямом вищої та дошкільної освіти у європейському та національному просторі є формування нових поколінь, які здатні вчитися впродовж усього життя, готових до сталого розвитку. Стратегічний напрям та завдання освіти в Україні прослідковує тенденцію оновлення, про це засвідчують Закон України про дошкільну освіту, м. Київ, 11 липня 2001 р. № 2628-III із змінами і доповненнями [3]; Закон України "Про дошкільну освіту". 28.03.2016 [2]; закону "Про дошкільну освіту" щодо розширення можливостей для створення та діяльності дошкільних закладів освіти різних форм власності 2017.

Аналіз й узагальнення вітчизняного й світового прогресивного досвіду дозволяє накреслити шляхи оновлення та створити цілісний процес, що спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею соціального досвіду [ст. 4] закону.

Висуваючи пріоритет сталого розвитку важливим завданням виступає створення розвивального предметно-ігрового середовища, організація його через обсягове задіяння розвивального середовища на виховання у малят сенсорних

якостей.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми дозволяє виокремити певні напрямки її дослідження:

– вивчення теоретико-методологічних основ сенсорного розвитку дітей раннього віку їх роль і місце в сучасній дошкільній освіті ( А. Богуш, М. Авдєєва, Л. Галігузова, В. Гербова, С. Новосьолова, Л. Каплан, Р. Казакова, І. Кононова, Є. Смирнова, Т. Фонарьов; розвиток сприйняття дітьми сенсорних еталонів В. Авансова, Т. Башаєва, А. Біне, Л. Виготський, Г. Григор'єва, Л. Гальперін, Н. Кочетова, Кроха, В. Пілюгіна, С. Попова, А. Запорожець, М. Лісіна, Е. Янушко та ін.) [1, 2, 6, 7, 8, 26, 38, 41, 42, 55, 58, 60, 68, 94];

– з'ясування сутності й структури сенсорного розвитку дітей раннього віку компонентно-структурного складу: мотиваційний (П. Бунич, Т. Галанова, Н.Грама, М. Хендзе, М. Ісікава) [55, 56, 91], процесуальний (Л.Венгер, А. Запорожець, З. Калмикова, М. Краліна, В. Штрасмайер), змістовий (П. Гальперін, Л.Георгієв, Е.Краніх, Л. Петерсон [141, 142, 143, 156]), рефлексивний (А.Біне, В. Житомирський, Л. Шеврін). [75, 76, 78, 100, ] ;

–розкриття актуалізації сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті здобутків світових тенденцій розвитку дошкільної освіти (Adam R., Е. Янушко, С. Забрамная, програма «Оберіг», "Сенсорика"– Maminaradost) [ 30, 74, 98, 103, 157] ;

– дослідження обсягу проблем сенсорного розвитку дітей раннього віку на основі організації системи виховної діяльності особистості дитини раннього віку (Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемовою, А. Богуш, А. Бондаренко, Л. Васильєвою, Л. Венгер, Н. Грамою, Т. Дроновою, Л. Каплан, В. Котирло, С. Кулачківською, С. Ладивір, З. Максимовою, Л.Олійник, Е. Пілюгіною, Л. Сисоєвою, Н. Тріщун [ 3, 4, 5,13, 37, 42, 44, 70, 82 ]. Залишається мало дослідженою з точки зору сенсорного розвитку дітей раннього віку система «сім'я – дошкільний навчальний заклад» в організації єдиного творчого організму.

Сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчально-виховних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно вимог Базового компонента дошкільної освіти [ 218].

Водночас аналіз педагогічного досвіду, результати діагностичних експериментів, що проводились на базі ДЗО України ( Харків, Одеса, Куп'янськ, Тиманівка, Вінницької обл., Бершадь, Вінницької обл.) свідчать, що діти раннього віку починають відвідувати ДЗО з двох років, до цього сім'я і ДЗО не мають контакту та не співпрацюють з дітьми. Вихователі й студенти готові до здійснення сенсорного розвитку дітей раннього віку на низькому рівні та не спроможні охопити увесь спектр його напрямів. У ближньому зарубіжжі ( Чехії, Ческі Крумлов, Польщі, Швейцарії, Германії (Тюрінгія, Марієнталь), Баварії, Франції (замок Юссе, р.Ендр)) в муніципальних групах раннього віку здійснюється сенсорне виховання дітей раннього віку на достатньо-високому рівні завдяки повній підтримці з боку муніципалітету.

Наявність протиріч виявляється між вимогами до:

– актуалізації організаційно-методичного забезпечення сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті системи сталого розвитку і недостатньою розробленістю технологій та засобів упровадження в контексті світових тенденцій розвитку дошкільної освіти;

– сенсорного розвитку дітей раннього віку, здатних до сприйняття і адекватного прояву цікавості до оточення, усвідомлено добирати відповіді на наочно відслідковані дії, та низьким рівнем володіння змістовим, процесуальним, мотиваційним, рефлексивним компонентами цієї діяльності в системі вихователь-діти раннього віку, спричинюють необхідність вирішення принципово важливих завдань: розкриття підходів і структури сенсорного розвитку дітей раннього віку; виявлення закономірностей формування системи навчально-виховної діяльності дитини раннього віку; розроблення експериментальної педагогічної технології сенсорного розвитку дітей раннього віку та визначення умов її впровадження на етапі сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Представлене монографічне дослідження спрямоване на реалізацію окреслених завдань.

**Мета дослідження** – вивчити, систематизувати й узагальнити математичну цінність сенсорного розвитку дітей раннього віку і виявити педагогічні умови його практичного використання у практиці сучасної вищої педагогічної школи.

Для реалізації поставлених завдань використані такі методи дослідження:

1. Теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація, класифікація для обґрунтування педагогічних умов процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до сенсорного розвитку дітей як у дошкільному закладі освіти, так і в побуті.

2. Емпіричні: *діагностичні методи* (бесіди, тестування) з метою вивчення стану готовності студентів до сенсорного розвитку дітей; *обсерваційні* (пряме, побічне спостереження) для виявлення ефективності розробленої технології сенсорного розвитку дітей дошкільного віку; *прогностичні методи* (експертних оцінок) з метою встановлення рівня сформованості комунікативних умінь майбутніх вихователів до сенсорного розвитку дітей дошкільного віку; педагогічний експеримент для перевірки висунутої гіпотези; вивчення продуктів педагогічної і навчальної діяльності дошкільників для визначення ефективності розробленої технології сенсорного розвитку.

3. Статистичні: метод математичної статистики для визначення надійності одержаних результатів, порівняння експериментальних даних з вихідними

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає:

– В розробці технології підготовки майбутніх вихователів до сенсорного розвитку дітей дошкільного віку, яка може бути використана в педагогічних коледжах і ДЗО;

– У розробці програм спецкурсів “Елементарна геометрія у природі і предметах” та “ Психолого-педагогічні основи технології дидактичних ігор у процесі формування математичних уявлень у дошкільників” для педагогічних коледжів, ДЗО.

## Розділ 1. Теоретико-методологічні основи сенсорного розвитку дітей раннього віку

### 1.1. Характеристика філософсько-методологічної бази дослідження

Аналітичне вивчення певного феномена потребує його точного визначення. Відносно поняття «сенсорний розвиток» неоднозначне тлумачення його значення та термінологічна невизначеність, що стає завданням дослідника та уточнення цього феномена. Феномен «сенсорний» широко вживається як сприйняття, почуття, відчуття [ С.1190].

У вченні про пізнання Тіт Лукрецій Кар (98-55 рр. до Р.Х.) продовжував лінію філософського матеріалізму, вважаючи світ пізнаваним. Єдино достовірним джерелом знання є, за Лукрецієм, *почуття*, помилки виникають там, де висновки не основані на почуттях, даних, або при невірному узагальненні розумом цих даних ( IV: 507-19 Демокрита. ). В *основу механізму почуттів, сприйняття* Лукрецій кладе теорію «образів» ("ейдола") [119].

Таким чином, Лукрецій використовував усі основні положення епікурейської школи, внесені нею в атомістичне вчення Демокрита («відхилення», визнання гіпотез для пояснення причин деяких явищ та ін.). Змістом поеми «Про природу речей» є матеріалістичне тлумачення походження та існування різних форм матерії, природи світобудови, законів розвитку всесвіту, життя людей і еволюції культури від первісних знарядь праці до сучасних Лукрецію Кару досягнень людської цивілізації. Так, відразу після вступу до книги I Лукрецій проголошує сприйняту ним епікурейську тезу:

«За підставу тут ми беремо положення таке:

З нічого не діється ніщо в божественній волі»

(«Про природу речей», кн. I, вірші 149-150).

Зазначимо, що Лукрецій Кар у своєму обґрунтуванні атомістики відрізнявся від Епікура, який обмежувався переважно логічною аргументацією; Лукрецій зробив доступнішими складні філософські ідеї Епікура, він широко



застосовував порівняння, аналогії між різними процесами живої і неживої природи, метафори та ін. Ця особливість викладу атомістики в Лукреція зв'язана, очевидно, з його прагненням широко популяризувати атомістичну теорію, його теоретико-пізнавальною концепцією і великою довірою до даних почуттів і повсякденної практики.

«Що тебе, смертний, гнітить і тривожить безмірно сумом  
Гірким? Що знемагаєш і плачеш при думці про смерть?  
Адже коли минуле життя пішло тобі в запас перед цим,  
І не марно пройшли і зникли всі її блага,  
Ніби в розбиту посудину налиті, що потекли безслідно,  
Що ж не йдеш, як гість, пересичений банкетом життя,  
І не вкушаєш, дурень, байдуже спокій безтурботний».  
(«Про природу речей», кн. III, вірші 933-939).

Поема Тита Лукреція Кара «Про природу речей» має високі художні достоїнства і доставляє читачам велике естетичне задоволення. Спираючись на абстрактні положення епікурейської натурфілософії, Лукрецій відтворює перед поглядом читача величну панораму природи, викликає чуттєвість [102].. Розвиток розуму через відчуття, почуття, чуттєве сприйняття викликає цілий букет спрямований на будь-яку проблему життя сенсорних почуттів.

Чуттєвість – психологи в характерології та диференціації вважають підвищену готовність до реакцій ефективності. А також як загальна здатність, здібність (відчути, відчувати, відчутна втрата або допомога, помітний; відчуття, почувати, почуття (с.548 рос– укр. Словник). Чуттєвість – поріг відчуття.

Актуалізація навчального середовища розглядається як засіб адаптації дітей до навчальної та інших видів діяльності. Науково-теоретичний аналіз явищ педагогічної дійсності дозволяє довести органічний зв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість руху і розвитку педагогічних явищ. Актуалізувати – тобто перевести із стану потенційного в стан реальний, дієвий як рух органічно єдиної різноманітності об'єктів, пов'язаних між собою низкою факторів (Заїченко, І. Кальний). Осмислюючи фундаментальні закони стосовно педагогічної реальності, дійдемо висновку, що діалектичні суперечності є

джерелом розвитку всіх педагогічних явищ. Поза єдністю й взаємозв'язком своїх протилежностей об'єкти і суб'єкти педагогічного процесу не можуть існувати й розвиватися.

Аналіз психологічної літератури показав, що термін «адаптація особистості» широко використовується як – пристосування до певних умов; адекватність поведінки людини в умовах мікро і макрогруп [ 107]; особливості конкретної соціальної ситуації; умови діяльності тощо. Адаптивність особистості вивчалася як її соціальна адекватність по відношенню до прийнятої норми [ 107].

Актуалізацію навчального середовища – ідеї Платона – розвинув його учень **Аристотель** (384 – 322 до н. є.), який був вихователем знаменитого полководця Олександра Македонського.

На його погляд, душа людини складається з рослинної, тваринної й розумної частин, а тому виховання повинно поділятися на фізичне, моральне і розумове.

Починати слід з турботи про тіло, а потім перейти до турботи про душу, щоб виховання тіла сприяло вихованню духу.

Аристотелю належить вікова періодизація виховання, яка передбачає три вікові періоди – по сім років у кожному:

- від народження до 7 років;
- від 7 до 14 років (початок статевої зрілості);
- від 14 до 21 року.

Аристотель вважав, що така періодизація відповідає природі людини.

У дошкільному періоді він виділяє:

- вік до п'яти років, визначаючи головними у цей час гру та розвиток мовлення;
- а з п'яти до семи років – підготовку до школи. Виховання дитини у цьому віці повинно відбуватись у сім'ї під контролем держави.

До 7 років дитина виховується в сім'ї, де батьки повинні загартовувати дитину, виховувати засобами гри, казки, музики, моральних бесід.

Як і Платон, так і Аристотель значну роль у вихованні дітей відводили вихователям, які, на їх думку, гідні більшої поваги, ніж батьки.

Щодо проблем дошкільного виховання висловлював свої міркування

видатний давньоримський педагог Марк Фабій Квінтіліан (прибл. 35–96 р.), наголошуючи на особливому значенні виховного впливу дорослих (батьків, годувальниці, педагога) на дитину, необхідності позитивних емоцій у процесі пізнання нею навколишнього світу. Педагоги, за його словами, повинні бути глибоко обізнаними в науках, бо немає нічого гіршого для виховання, як малограмотні люди, котрі вважають себе неабиякими знавцями і намагаються нав'язати своє неуцтво дітям.

Квінтіліан виступав проти примусу до навчання у ранньому віці, бо це може відвернути дитину від нього назавжди. Краще, *щоб навчання було для неї грою*. Виправданою він вважав похвалу, яка дає дитині змогу радіти від своїх успіхів, перемог у змаганні з ровесниками. Для цього варто використовувати різноманітні нагороди. А якщо вона не хоче вчитися, нехай заздрить чийось успіхам.

Епоха середньовіччя прийшла на зміну античній цивілізації. Історично пов'язано це із падінням у 476 р. Римської імперії під ударами варварів (так давні греки називали чужинців, що розмовляли незрозумілою їм мовою і за рівнем своєї суспільної організації перебували на стадії традиційного феодалного землеробства).

Психічний розвиток індивіда в дитинстві відбувається в умовах навчання й виховання. Звідси випливає тісний зв'язок вікової психології з педагогічною психологією, яка досліджує психологічні основи навчально-виховного процесу, і педагогікою, що розробляє мету, зміст, методи та форми навчання й виховання підростаючого покоління. Вікова психологія не може обійтися без даних і висновків цих наук, оскільки психічний розвиток визначається передусім навчанням і вихованням.

Ж.-Ж. Руссо (1712—1779) розвинув далі тезу Я.А. Коменського про вивчення учнів як умову успішного їх навчання й виховання. Педагоги, писав він, підходять до дитини як до маленької дорослої людини, ігноруючи те, якою вона є, перш ніж стане дорослою. Насправді ж дитина – не маленька доросла людина, а своєрідна істота з притаманними їй потребами, інтересами, особливостями сприймання, розуміння навколишнього світу і свого дійового

ставлення до нього. Тому треба спостерігати, вивчати дітей для того, щоб успішно їх виховувати. У творах Руссо зародилась ідея дитячої психології. Проте він зробив з неї хибний висновок, ніби виховання повинно йти за дитиною, тобто за потребами, інтересами і прагненнями, які стихійно складаються в неї, а не вести її до тієї мети, яку ставить суспільство, виховуючи молоде покоління. Руссо поклав початок буржуазної теорії так званого «вільного виховання»[ С.6].

Величезне значення навчання й виховання в індивідуальному розвитку людини обстоювали К.-А. Гельвецій (1715— 1771), Д. Дідро (1713— 1784), О. М. Радіщев (1749—1802) та інші прогресивні мислителі XVIII ст., хоч і не мали однієї думки з Дідро в оцінці ролі природних даних у цьому процесі і можливостей виховання. В той час, як Клод-Адріан Гельвецій (1715—1771) вважав, що люди від природи однакові і все в їх розвитку залежить від умов життя й виховання, що виховання всеохоплююче, інші твердили, що не можна ігнорувати природні відмінності між людьми, що виховання може зробити багато, але не все. Так загострилася проблема співвідношення природного й суспільного в онтогенезі людської психіки, яка падалі стала предметом дискусій і спеціальних досліджень у віковій психології. З чуттєвої природи людини філософ виводив рушійний початок суспільного життя – принцип егоїзму, себелюбства. Ідея К.-А. Гельвеція про те, що в діяльності людей, спрямованої на самозбереження і придбання життєвих благ, слід шукати ключ до пояснення соціальних процесів, була теоретично перспективною для свого часу. К.-А. Гельвецій стверджував рівність природних розумових здібностей всіх людей.

Уже наприкінці XVIII ст., і в першій половині XIX ст. з питань психічного розвитку дітей почали виходити окремі публікації, які містили результати спеціальний спостережень за цим процесом.

На його думку, всі люди володіють однаковими психічними передумовами для розумового розвитку, але не всі здійснюють великі відкриття. Це спричинене різними умовами, у яких вони живуть, збігом обставин, тобто випадковістю, а також прагненням прославитися. Випадок і прагнення до слави – головні причини різного рівня розвитку розуму. На думку Гельвеція, є сукупністю

думок, понять, набутих у процесі життя і навчання. Тому дух людини визначається її оточенням, вихованням, і саме духовний зміст відрізняє людей між собою.

Найвищий вклад у методику світського навчання дітей петровської епохи у розумовий розвиток дітей вніс Леонтій Магніцький (1669 – 1739). Він вперше створив власний підручник «Арифметика сиречь наука числительная», який мав характер прикладного посібника для навчання математичних дій, починаючи з наймолодших дітей.

Розвиваючи сенсуалістський підхід в теорії пізнання, Е. Кондільяк (1715-1780) доводив провідну роль відчуттів у створенні картини зовнішнього світу і виникнення таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, увага і т.ін. Заперечуючи наявність двох джерел знання, він відмовився від рефлексії.

Песталоцці (1746—1827), розробляючи дидактику початкового навчання, характеризував особливості розвитку дітей цього віку і обстоював ідею розвиваючого навчання, яку К. Д. Ушинський назвав «великим відкриттям». Мету навчання автор вбачав у тому, щоб збуджувати властиве дітям прагнення до активності, формувати в них спостережливість, допитливість, здатність логічно мислити й виражати словами свої думки. Ф. Фребель (1782—1852), ініціатор розробки першої системи виховання дітей дошкільного віку й організації дитячих садків, висловив у своїх творах ряд позитивних, хоч і не вільних від впливу німецької ідеалістичної філософії, думок про психічний розвиток дитини.

Ф. Фур'є (1772—1837), відомий французький соціаліст-утопіст, вдавався до спеціальних спостережень, з яких він зробив висновок, що малі діти за своєю природою не ледарі, а працюючі істоти. К. Маркс, Ф. Енгельс писали, що його погляди на виховання дітей «являють собою найкраще, що є в цій галузі, і містять у собі геніальні спостереження». Розвиваючи прогресивні ідеї побудови шкільного навчання, яке відповідає природі дітей і культурі народу, Ф. А. Дістервег (1790—1866) підкреслював потребу враховувати вікові й індивідуальні особливості учнів в організації їх самодіяльності, яка є одночасно результатом і засобом їхньої освіти.

К. Д. Ушинський (1824—1871) у монографії «Людина як предмет виховання», що являла собою перший у світі досвід педагогічної антропології, найбільш переконливо показав значення психології у цілісному пізнанні людини, потрібному для наукового обґрунтування мистецтва її виховання. Серед наук, які забезпечують її пізнання, перше місце посідає, вважав він, психологія, бо головна діяльність виховання здійснюється у сфері психофізичних і психічних явищ. Більшу частину першого тому і другий том своєї монографії автор присвятив питанням психології, серед яких значне місце посіли й питання розвитку психіки у дітей. Він докладно розглянув проблему співвідношення спадковості й суспільних умов життя в онтогенезі людської психіки, переконливо з'ясував необхідність виховання як соціального процесу, за допомогою якого історичні надбання людства (знання, мова, знаряддя праці тощо) засвоюються молодим поколінням. Спеціальні розділи автор присвятив питанням розвитку в дітей пам'яті, уяви, мислення, емоцій, формування у них навичок і звичок, інтересів, позитивних вольових якостей і характеру (зокрема, працьовитості)[ 46, С.7].

В Німеччині вийшли книги В. Штерна про психічний розвиток дітей до семирічного віку, про розвиток мовлення, згадування в ранньому дитинстві, К. Грооса про ігри в дітей і тварин. У Франції ініціатором дослідження психічного розвитку дітей став А. Біне. З його школи вийшов ряд праць про особливості розвитку уваги, пам'яті, уяви, мислення, допитливості, естетичних почуттів і волі у дітей, про їх образотворчу діяльність. Він створив перші тести розумового розвитку[ 231].

В Італії вийшли книги про психічні особливості дітей раннього віку (П. Ломброзо), про ігри та їх значення в психічному розвитку дітей (Д. Колоцца). У Швейцарії опублікована була книга Е. Клапареда про психологію дитини й експериментальну педагогіку, яка багато разів перевидавалася й була перекладена на різні мови, в тому числі і на російську. З ініціативи її автора в Женеві (1912 р.) організовано Інститут педагогічних наук, який і тепер є центром досліджень з дитячої психології в цій країні. М. М. Ланге (1858—1929) здійснив ряд досліджень психіки дітей і опублікував книжку

«Душа дитини у перші роки життя» (1892).[ 114, С.8].

У публікаціях з дитячої психології, про які згадувалося вище, домінувала тенденція біологічно пояснювати цей процес. Виходячи з теорії еволюції Ламарка і Дарвіна, з біогенетичного закону Е. Геккеля і Ф. Мюллера про скорочене повторення філогенезу, в онтогенезі, автори цих публікацій вважали, що психічний розвиток людського індивіда є спадково обумовленим відтворенням основних етапів біологічного й історичного розвитку його предків (С. Холл, Д. Волдвін, З. Фрейд та ін.). Деякі автори вважали, що схожість у цих процесах визначається не тільки спадковістю, але й спільною дією зовнішніх і внутрішніх факторів (Е. Клапаред), що в онтогенезі людської психіки має місце «конвергенція» спадковості і впливів середовища (В. Штерн) [231,]. Проте вони були переконані в тому, що природа, інстинкти людини зумовлюють цей процес, його вищі, зокрема духовні, прояви (К. Бюлер, що дозрівання організму – «першою детермінантою поведінки Дитини», а фактори середовища тільки підтримують, відхиляють, змінюють, але не зумовлюють процес її розвитку (А. Гезелл). Таке розуміння обумовленості психічного розвитку дитини було характерним і для педологічних концепцій [33, С. 9].

Вже на початку 30-х років був зроблений значний крок у цьому напрямі. Л. Виготський у теорії культурно-історичного розвитку людської психіки розвинув думку про вирішальну роль у виникненні вищих психічних функцій у дитини оволодіння нею суспільними засобами, а саме знаряддями і знаками, словами, що узагальнено означають об'єкти. Кожна вища функція опосередкована словами і знаряддями, вона зароджується спочатку як соціальний, міжіндивідуальний зовнішній акт, що стає далі індивідуальним, внутрішнім. Формування вищих психічних функцій у дитини здійснюється в процесі її вростання у людську культуру, який розпочинається з раннього віку. Виготський зробив серйозні критичні зауваження на адресу натуралістичних концепцій онтогенезу людської психіки (К. Бюлера, В. Штерна, А. Гезелла, Ж. Піаже та ін.).

Він конкретизував (разом з О. Леонтьєвим і О. Лурія) свою теорію у дослідженнях розвитку в дітей (нормальних і аномальних) особливості розвитку

уваги, пам'яті, уяви, мислення, допитливості, естетичних почуттів і волі у дітей, про їх образотворчу діяльність Л. Виготський сформулював (1934) тезу про єдність навчання й розумового розвитку, про те, що добре організоване навчання веде за собою розвиток, що воно викликає до життя психічні процеси, які без нього взагалі не можуть виникнути і не виникають. Д. Узнадзе експериментально довів важливу роль мовного спілкування дітей-дошкільників з дорослими в розвитку їх мислення.

Узагальнюючи результати своїх досліджень, П. П. Блонський (1935) виявив соціальні джерела гри дошкільників як доступної для них форми активної участі в навколишньому житті, переконливо показав залежність розвитку мислення учнів, його способів і форм від змісту шкільного навчання, вплив розвитку мислення школярів на їх пам'ять та інші психічні процеси, вікові зміни функціональних співвідношень між мисленням і пам'яттю. Спеціально вивчаючи процеси статевого дозрівання у підлітків, автор зробив висновок, що вони, при всій їхній важливості, не зумовлюють психічних особливостей підлітка, що основою виникнення цих особливостей є суспільні умови його життя [ 9, С.11].

В історичному минулому 70-х-80-х років ХІХ століття з розвитком темпів соціального життя більшої актуальності набуває проблема підготовки дітей до самостійності у пізнавальній діяльності, яка розглядалася у якості пешочергового фактору життя людини. Активізацію розумової діяльності дітей досліджували П. Блонський, М. Бобровніков, В. Вахтеров, О. Герд, П. Каптерев, В. Ключевський, П. Кропоткін, Д. Тихомиров, С. Шацький, К. Яновський.

На рубежі ХХ століття Європейський Союз (ЕС) прийняв низку важливих рішень спрямованих на створення системи порівняння кваліфікацій відомий як «Болонський процес», до якого долучилися 29 країн, в тому числі й Україна. Болонський процес актуалізував реформи національних систем вищої освіти Європи, метою яких – зробити окреслені системи поєднаними, сумістити.

Вивчення сучасної британської системи шкільної освіти свідчить про те, що модернізація школи є явище закономірне, не обмежене національно-державними рамками. Досвід розвитку британської школи на межі ХІХ-ХХ століття є



корисним для осмислення перспектив розвитку шкільної освіти в нашій країні. Задачі модернізації освіти включають зміни уявлень про цінності й цілі освіти. Мова йде в першу чергу про підготовку відповідальних у майбутньому громадян, здатних до ефективної самореалізації в умовах громадянського суспільства.

Здобуто важливі дані й висновки про вікові та індивідуальні особливості розвитку у дітей сприймання (Б. Рибалко), пам'яті (П. Зінченко, А. Смирнов), уяви, мислення і мовлення (М. Жинкін, В. Жуйков, А. Люблінська, Т. Косма, І. Синиця та інші), уваги (М. Добринін, І. Страхов), емоцій (П. Якобсон) і вольових процесів (В. Селіванов). Здійснено ряд експериментів навчального характеру, за допомогою яких виявлено можливості учнів, зокрема молодших школярів, набувати знання на вищому рівні й досягати вищих ступенів розумового розвитку (Д. Ельконін, В. Давидов, П. Гальперін, Л. Занков, О. Скрипченко та ін.).

Висвітлено певною мірою вікові й індивідуальні особливості формування особистості у молодшому, середньому і старшому шкільному віці, її мотиваційної сфери, свідомості і самосвідомості (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, М. Левітов, В. М'ясищев, П. Чамата). Нові потреби, інтереси, прагнення, самооцінка й інші властивості особистості, що виникають під їх впливом, стають факторами її дальшого розвитку.

Сенсорний розвиток дітей став об'єктом науковців, вихователів, батьків (П. Буніч, Ж.Верньє, М. Авдєєва, С. Новосьлова, Л. Павлова, В. Гербова, Р. Казакова, Т. Галанова, Г. Доман, Н. Грама, В. Житомирський, Л. Шеврін, М. Ліпман, К. Печора, Є. Пілюгіна, П. Постовой, Ж. Піаже, Ю. Соколова, Л. Тихомирова, Н. Тріщун, А.Усова, Е. Янушко [14, 18, 22, 23, 24, 34, 35, 40, 75, 76, 143, 213, 224]).

Таким чином, оптимальному розкриттю явищ сенсорного розвитку особистості слугують принципи: принцип відображення дійсності; принцип єдності діалектики, логіки і теорії пізнання; принцип відповідності історичного й логічного. Найважливішим серед принципів [134, 189] вивчення сутності сенсорного розвитку дітей раннього віку виступили принципи та закони

діалектики: **принцип зв'язку та принцип розвитку**, закон взаємного переходу кількісних змін у якісні.

В основу розроблення концептуальної та технологічної моделі сенсорного розвитку покладено фундаментальні принципи, певні поняття сенсорного розвитку дитини, як: пам'яті, уяви, мислення, емоцій, формування у них навичок і звичок, інтересів; особливості розвитку уваги, пам'яті, уяви, мислення, допитливості, естетичних почуттів і волі у дітей, адаптивності, їхню образотворчу діяльність.

Таким чином, означені філософсько-методологічні орієнтири дозволяють виявити сутнісні якості, закономірності, функціональні характеристики феномена «сенсорний розвиток» дітей раннього віку.

## **1.2. Історико -педагогічні аспекти проблеми сенсорного розвитку дітей раннього віку**

### **1. 2.1. Філософсько-педагогічна думка сенсорного розвитку дітей раннього віку**

В історії педагогічної думки (М. Авдєєва, Т. Башаєва, В.Болотов, М. Васькевич, Л.Венгер, В.Войтко, В.Гербова, Т. Галанова, Є. Зворигіна, Є. Смирнова, Т. Фонарьов та ін.) з певною періодичністю постають питання, що торкалися сенсорного розвитку дітей раннього віку, посилення їхньої зацікавленості, активізації у процесі поступального розвитку суспільства.[4, 7, 9,10, 15, 16, 17, 22, 47]. Створювалися розвиваючі ігри, наголошувалося на тому, що вихователь повинен привчати дітей до середовища, що його оточує з раннього віку до самостійних рухів, прищеплювати їм прагнення до пізнання, залучення до якнайтіснішого спілкування. На різних етапах історії людства ці питання набували різного ступеня актуальності.

В Античну епоху проблемі розвитку пізнання та діяльності особистості приділяли всю увагу ( Лукрецій, Арістотель, Платон, Марк Квінтіліан).

У вченні про пізнання Лукрецій був прихильником філософського матеріалізму, вважаючи світ пізнаваним. Єдино достовірним джерелом знання є, за Лукрецієм, *почуття*. Помилки, говорив він, виникають там, де висновки не

засновані на почуттях, даних, або при невірному порівнянні цих даних ( IV: 507-19 Демокрита. ). В основу механізму *почуттів, сприйняття* Лукрецій кладе *теорію «образів»* ("ейдола") [ 119].

Отже, Лукрецій використовував усі основні положення епікурейської школи, внесені нею в атомістичне вчення Демокрита («відхилення», визнання гіпотез для пояснення причин деяких явищ та ін.). У той же час Лукрецій у своєму обґрунтуванні атомістики відрізнявся від Епікура, який обмежувався переважно логічною аргументацією; Лукрецій зробив доступнішими складні філософські ідеї Епікура, він широко застосовував *порівняння, аналогії між різними процесами живої і неживої природи, метафори* та ін. Ця особливість викладу атомістики в Лукреція зв'язана, очевидно, з його прагненням широко популяризувати атомістичну теорію, його теоретико-пізнавальною концепцією і великою довірою до даних почуттів і повсякденної практики[119].

***Розвиток розуму через відчуття, почуття, чуттєве сприйняття.***  
Чуттєвість – психологи в характерології та диференційній уважають підвищену готовність до реакцій ефективності. А також загальна здатність, здібність (відчути, відчувати, відчутна втрата або допомога, помітний; відчуття, почувати, почуття) с.548 рус– укр словник Чуттєвість – поріг відчуття.

Актуалізація навчального середовища розглядається як засіб адаптації дітей до навчальної діяльності. Актуальний тобто важливий для даного часу; який відповідає найважливішим потребам сучасності, злободенності, болючий [ 114]. Актуалізувати – тобто перевести із стану потенційного в стан реальний, дієвий (від лат. actualis - діяльний) – дія, що полягає у витяганні засвоєного матеріалу з довготривалої або короткочасної пам'яті з метою подальшого використання його при впізнаванні, пригадуванні, спогаді або безпосередньому відтворенні. Якщо простіше, то актуалізація – це переклад знань, навичок і почуттів у процесі навчання з прихованого, латентного стану в явний, діючий.

У педагогіці використовуються словосполучення «актуалізація знань», «актуалізація життєвого досвіду». Існує концепція проблемного навчання, згідно з якою актуалізація – це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєного і нове застосування колишніх знань.

Адаптація – пристосування до певних умов, зниження порогу чутливості під впливом сильного подразника. Пристосування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення[ 114].

Акцентуація у широкому розумінні – звернути увагу на: акцентуація пізнавально-емоційного досвіду, розкриття суттєвих ознак, метод створення ситуації акцентуації новизни навчального матеріалу, який передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення умов, вирішення проблем [ 114]. Типові риси характеру за своєю інтенсивністю виявляються по-різному, індивідуально. У деяких людей окремі риси їхнього характеру виявляються настільки яскраво та своєрідно, що це робить їх оригінальними. Загостреність таких рис виявляється спонтанно, як тільки людина потрапляє в адекватні цим рисам умови. При більшій проявленості вони накладають відбиток на особистість і в решті решт можуть набути патологічного характеру, руйнуючи структуру особистості. Такі умови провокують прояв загостреної реакції особистості. Крайню інтенсивність певних рис людини називають їх акцентуацією в естетичних поглядах і творчості Г. Сковороди з акцентом на перекладацьких вправах філософа-поета за мотивами «Енеїди» Вергілія. Корпус завдань дослідження визначає необхідність синтетичного відтворення у цій розвідці розкиданих у доробку мислителя згадок і відсилань до спадщини античного класика. (Перекладацькі вправи Григорія Сковороди за мотивами «Енеїди» [www.medievist.org.ua/2014/02/blog-post.html](http://www.medievist.org.ua/2014/02/blog-post.html))[ 126].

Акцентуація фундаментальності математичного знання, значення математичного в розвитку сучасних сфер знання та конституюванні основних правил...; акцентуація на наслідках; акцентуація здійснюється на неформальному самостійному навчанні в межах існуючої системи освіти; акцентуація історичного досвіду минулого (фрактальний живопис) з метою аналізу в межах сучасності.

Актуалізація навчального середовища – цю ідею Платона розвинув його учень Аристотель (384 – 322 до н. е.), який був вихователем знаменитого полководця Олександра Македонського.

На його погляд, душа людини складається з рослинної, тваринної й

розумної частин, а тому виховання повинно поділятися на фізичне, моральне і розумове.

Починати слід з турботи про тіло, а потім перейти до турботи про душу, щоб виховання тіла сприяло вихованню духу.

*Аристотелю* належить вікова періодизація виховання, яка передбачає три вікові періоди — по сім років у кожному:

- від народження до 7 років;
- від 7 до 14 років (початок статевої зрілості);
- від 14 до 21 року.

Аристотель вважав, що така періодизація відповідає природі людини.

У дошкільному періоді він виділяє:

- вік до п'яти років, визначаючи головними у цей час гру та розвиток мовлення; воля, розум(логіка).

В епоху Відродження відбувається активний розвиток виробництва, мореплавства, торгівлі, розвиваються стосунки між різними країнами, у науках та мистецтві домінує принцип людиноцентризму. Це період закладаються основи гуманістичної педагогіки, яка орієнтувала педагога на закладення основ критичного мислення, на урахування інтересів дитини, її гармонійного розвитку (Вітторіо де Фельтре, М. Монтень). Він писав: « Я хотів би, щоб вихователь вашого сина,... відповідно до душевних нахилів довіреної йому дитини, надав йому можливість вільно виявляти ці нахили, пропонуючи йому відчутти смак різних речей, вибирати між ними й розрізняти їх самостійно, іноді вказуючи йому шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукувати дорогу йому самому» [ 112, С. 81].

Відносно вікової періодизації науковці повинні обережно ставитись до слова: «започаткував». Дійсно, що стосується математики, то перший підручник «Арифметика» започаткував і видав у 1703 в Петербурзі Л. Магніцький [233] .

Згідно статистики суспільство постійно розвивається і змінюється техніка, медицина і т. ін. Дитина , народжується у більш соціалізованому суспільстві, ніж було попереднє, і впитує всі блага нового суспільства. Тому, не врахувавши цих обставин, деякі науковці допускаються помилки у розкритті періодизацій .

Приклад: Арістотель створив періодизацію: 4-7, 7-14, 14-21 тощо. Пізніше Коменський, живучи на кілька століть пізніше, створив з огляду на його сучасність періодизацію: 0-6, 6-12 і т.д. Це його дослідження, яке відповідало його ж сучасності. Тут не можна вживати слово «започаткував». Доцільно розробляти такі методики, які відповідають конкретній епісі розвитку всього суспільства, а суспільство потребує нових досліджень в часі [87].

### **1.2.2. Методика сенсорного розвитку дітей раннього віку в історичному минулому**

Основний шлях впровадження методики – сократівський діалог, де усі учасники є рівноправними партнерами. Діти навчаються аргументувати думки, висувати гіпотези, розвивати поняття, виявляти різні можливості й альтернативи, формулювати запитання, приймати рішення, визнавати різні точки зору. Дана методика формує в дітей навички самостійного мислення, вміння цілісного осягнення проблеми, здатність активації різних інтелектуальних засобів при вирішенні поставленого завдання, сміливість до створення нових теоретичних рішень, віру в свої інтелектуальні можливості, вміння розуміти текст і бачити в ньому глибші смисли, вправність у вираженні власної думки та аргументації, культуру спілкування.

Я.А.Коменський сформулював «Золоте правило дидактики» так: «Усе, що тільки можливо, надавати для сприйняття відчуттями: візуальне – для сприйняття зором; звуки – слухом; запахи – нюхом; смакове – смаком; тактильне – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприймати одночасно кількома відчуттями, то вчитель зобов'язаний створити всі умови для цього». [99].

Розкриваючи перед дитиною з раннього віку світ Я.А. Коменський у 1658 році подарував чудові книжки « Навколишній світ у малюнках», «Материнська школа».

Зміст порад і завдань у «Материнській школі» розрахований на освічену жінку-матір, яка глибоко розуміє сам принцип такої школи і наукову термінологію, а також володіє методикою впровадження її ідей. Підтвердженням цього є перелік занять і знань, які дитина має засвоїти від народження до шести

років.

1. Початкові знання з метафізики дитина опановує, коли батько і мати звертають її увагу на все, що вона бачить, чує, смакує, тримає в руках. Пізніше дитина засвоює терміни: дещо, десь, є, немає, так, не так, де, коли, схоже, несхоже та ін., що в цілому і є основою метафізики.

2. З галузі фізики дитина у шість років має знати, що таке вода, земля, повітря, вогонь, дощ, сніг, лід, камінь, залізо, дерево, трава, птах, риба, домашні тварини та ін.

3. З азами оптики дитина знайомиться, коли починає розрізняти і називати світло й темряву, світло й тінь та розпізнавати основні кольори: білий, чорний, червоний та ін.

4. Початкові знання з астрономії дитина засвоює, коли дізнається, що називають сонцем, місяцем, зірками, і помічає, як вони кожного дня сходять і заходять.

5. Перші відомості з географії дитина отримує у своєму природному довкіллі, коли починає усвідомлювати, що таке гора, долина, поле, річка, село, селище, місто.

6. Основи хронології дитина пізнає, коли починає розуміти, що таке час, година, день, тиждень, місяць, рік, а також літо, зима, весна, осінь, учора, позавчора, завтра, післязавтра та ін.

7. Початкові знання з історії дитина дістає, коли намагається пригадати й розповісти, що відбулося недавно, як та чи та людина в цій ситуації діяла, — не страшно, якщо це буде по-дитячому наївно.

8. Ази арифметики дитина засвоює, коли дізнається, що таке багато і мало, вчиться рахувати до десяти й розуміти, що три більше, ніж два, і що одиниця, додана до трьох, — це вже буде чотири та ін.

9. Елементарні знання з геометрії дитина отримує, коли усвідомлює, що називається великим і малим, довгим і коротким, широким і вузьким, товстим і тонким, а також — що таке лінія, хрест, коло тощо, і завважує для себе, що те чи те вимірюється лінійкою, метром, сажнем, рулеткою та ін.

10. З основами статички дитина знайомиться, коли спостерігає, як

зважуються продукти, і вчиться щось зважувати на власній руці, аби визначити, що важче, а що легше.

11. Перший досвід механічної праці дитина дістає, коли їй не лише дозволяють, а й навчають щось робити, допомагати: переносити речі, приводити їх у порядок, щось будувати чи руйнувати, зв'язувати та ін. Усе це діти залюбки роблять у цьому віці. А тому не слід забороняти такі заняття, необхідно підтримувати їх і розумно направляти дітей.

12. З мистецтвом діалектики дитина знайомиться, коли її увагу привертають до розмови, яка ведеться у формі запитань і відповідей, привчають її ставити запитання і відповідати на них в межах теми, не відхиляючись від неї.

13. Основи граматики дитина засвоює, коли навчається правильно говорити рідною мовою, чітко вимовляти літери, склади, слова.

14. Початкові знання з риторики дитина отримує, коли наслідує риторичні особливості мови батьків. Особливу увагу дитини слід звертати на відповідність жестикуляції характеру мови та вимови, а саме: в запитаннях підвищувати голос на останньому складі, а у відповіді понижувати його і т. д. Цього навчає сама природа.

15. Перше знайомство з поезією відбувається, коли дитина вивчає віршики, переважно дидактичного змісту.

16. Ази музики дитина засвоює, коли вчиться співати.

17. Початкові знання сімейного і господарського характеру дитина отримує, коли вивчає осіб, з яких складається сім'я та рід: кого називають батьком, матір'ю, дідусем, бабусею, сестрою, братом, тіткою, дядьком та інше, а також назви частин будинку: кухня, вітальня, спальня, інші домашні предмети: стіл, тарілки, ложки, виделки, чашки, блюдця та їхнє призначення.

18. Особлива увага з перших днів життя має приділятися моральному вихованню дитини.

В епоху Відродження наука була цілісною і не розгалужувалася так як сучасна. Водночас, всі поради Великого Педагога Я.А. Коменського і через три з половиною століття сучасні, відповідають всім нормам сучасних програм для дітей раннього віку.



І. Г. Песталоцці – швейцарський педагог (18ст.). – У творі «Як Гертруда вчить своїх дітей» пропонував вчити рахунку конкретних предметів, вчити усвідомлювати арифметичні дії і визначати час. Велику увагу приділяв наочності. Розробив систему навчання рахунку, в основі якої лежали число, форма і слово.

На початку ХІХ століття Фрідріх Фребель дедалі більше захоплюється ідеєю виховання дітей з наймолодшого віку, позаяк вважав, що виховання, а надто виховання дошкільнят, є видатною ідеєю сучасності, яка турбує всіх людей незалежно від їхніх статків та суспільного становища. У своєму творі «Виховання людини» (1826 р.) Ф. Фребель обґрунтовує можливості та закономірності початкового виховання. При цьому він наголошує: заклади для малих дітей не повинні бути школою, оскільки в молодшому віці треба не вчити, а виховувати й розвивати.

У 1837 році Фребель відкриває свій перший дитячий садок, взявши в основу своєї роботи ідею Я.А. Коменського про принцип природовідповідності: необхідність спиратися на природу дитини, на її вікові та індивідуальні особливості. Відповідно до цього принципу педагог розробляє систему ігор та занять, дидактичний матеріал під назвою «Дарунки для дитячих ігор», спеціальне обладнання, пристосоване до віку дітей тощо. Свій досвід роботи з дошкільнятами висвітлює в журналі «Щотижневик Фрідріха Фребеля» та в газеті «Недільний листок».

Заслуга Ф.Фребеля в тому, що він перший організував підготовку педагогів для дитячих садків – так званих «садівниць». До програми спеціального навчання входило: вивчення анатомо-фізіологічних особливостей дітей та їхньої психіки, оволодіння методикою роботи з ними й організацією ігор та занять, а головне – набуття досвіду спілкування з дітьми, яке ґрунтується на турботі про малих, любові до них, на повазі до їхньої особистості.

У фребелівській школі садівниць майбутні виховательки оволодівали конкретними прийомами роботи з дітьми, багатьма практичними вміннями та діями, які мали передавати своїм вихованцям. Вагоме місце посідало й морально-релігійне становлення педагогів, виховання в них прагнення

сформувати в дітей такі риси, які відповідали б завданням «суто німецького дитячого садка» (так називав свої заклади сам Ф.Фребель).

Ф. Фребель створив подібні заклади і в інших містах Німеччини, проте згодом їхня діяльність була заборонена владою. Засновника ідеї дитячого садка звинувачували в шкідливому впливі цих закладів на суспільство, та навіть в атеїзмі, хоча сам педагог був глибоко релігійною людиною.

Останні роки свого життя Фрідріх Фребель присвятив безпосередній роботі з дітьми селян, організовуючи з ними ігри, заняття, спостереження в природі, рухові вправи тощо. Він невтомно пропагував свої ідеї, продовжував підготовку садівниць, постійно підкреслюючи вирішальну роль жінки не лише у вихованні дітей, а й у розвитку суспільства загалом. Саме завдяки дітям, їхньому вихованню вбачав педагог реальність здійснення перебудови людства: «В кожній дитині я бачу всі можливості майбутньої людини і майбутнє суспільства». Помер Фрідріх Фребель 1852 року в Марієнталі, де був створений його останній дитячий садок, роботу якого також було примусово припинено.

Основною рушійною силою розвитку зазначених інстинктів є гра як діяльність, найбільш типова для дітей дошкільного віку. Ф. Фребель обґрунтував виховні можливості дитячих ігор і виокремив їхні види: ігри рухливі, пізнавальні, самостійні. Тобто він, власне, перший класифікував ігри, в які граються діти і які їм потрібні. За Фребелем гра – то суто інстинктивна діяльність, у ній проявляються єство дитини, її природні здатності. Водночас дорослий має допомагати цьому природному процесу, даючи малим необхідні матеріали [352355, 60].

Фребелівська ідея суспільного дошкільного виховання завдяки підтримці та практичній діяльності послідовників ученого почала поширюватися в Німеччині та інших західноєвропейських країнах, а також у тогочасних Україні та Росії. Так, перші дитячі садки, створені тут у 60-ті роки XIX ст., працювали переважно за системою Фребеля. На кшталт Санкт-Петербурзького фребелівського товариства з дошкільного виховання на початку XX ст. розпочало свою діяльність Київське товариство народних дитячих садків. А від 1907 року починає функціонувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який

відіграв визначну роль у підготовці педагогів для дошкільних закладів. Вітчизняні діячі дошкільного виховання вивчали систему Ф. Фребеля, послуговувалися нею у педагогічному процесі в дошкільних закладах, у підготовці фахівців «дошкільників» на курсах та у школах. Аналізуючи цю систему, вони розкривали позитивне і негативне в ній, ставили обов'язкову вимогу – використовувати фребелівську теорію відповідно до умов своєї країни, особливостей національного виховання та самобутніх рис народу.

Педагогічна система Ф. Фребеля отримала різні оцінки – негативні (навіть до заборони) й дуже схвальні (до поширення в усьому світі), зазнавала забуття і знову – визнання. Так, у другій половині ХІХ ідеї фребелівської системи виховання поширилися у англо- та німецькомовних країнах, Скардинавії. Ідеї фребелівської системи розвивали пламінниця і послідовниця Ф.Фребеля. Випускниця Дому Песталоцці – Фребеля А.Еклунд у 1896 р. у Швеції створила перший дитячий садок для дітей із заможних сімей, приватний садок.

Назва, яку дав своєму закладові Ф. Фребель, – «дитячий садок» (сад, сповнений світла, пташиного співу, пробудженого життя), – обійшла чимало країн світу, але як офіційна збереглася в небагатьох із них, зокрема, на батьківщині Фребеля, в Німеччині. У сучасних назвах здебільшого наперед виступає освітній аспект, а не виховний («передшкола» – у Польщі, «дитячий освітній заклад» – у Росії, «дошкільний навчальний заклад» – у нас в Україні від 1907 року починає функціонувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який відіграв визначну роль у підготовці педагогів для дошкільних закладів – «фребелівок».

У контексті означеного чуттєве пізнання має особливо важливе значення у дошкільному дитинстві, оскільки цей період найсприятливіший для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про світ. Це налаштовує на серйозну увагу до сенсорного розвитку дитини у ранній та дошкільний період.

Серед інтерактивних методів навчання пропонуються такі, що стимулюють конструктивне мислення, розвивають творчі здібності, сприяють більш ефективному засвоєнню знань, розширюють діапазон їх умінь і навичок,

створюють передумови для самостійної роботи і подальшого удосконалення.

Проблему розробляли Запорожець [17, 18], М. Монтесорі [36]. Монтесорі багато працювала з дітьми з обмеженими можливостями. Вона вбачала у сенсорному вихованні неабиякі можливості щодо підготовки дитини до повноцінного життя у природному і соціальному середовищах. Формування повноцінної особистості, на її погляд, неможливе без належного розвитку органів чуття, оскільки чуттєве сприймання є основою розумового і морального буття. Це означає, що розвинуті органи чуття є передумовою інтелекту й вихованості особистості. Тому система сенсорного виховання має бути спрямована на формування сенсорної культури – культури сприйняття зовнішнього світу. Дитина, яка оволоділа сенсорною культурою, не тільки звертатиме увагу, виокремлюватиме якості предметів і явищ навколишнього світу, а й самостійно набуватиме знань, відкриватиме свій внутрішній світ, що значно важливіше для неї, ніж готові повідомлення дорослих.

У процесі сенсорного виховання важливо організувати, за словами М. Монтесорі, педагогічне “підготовче середовище”, яке є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища є дидактичний матеріал. Розроблений М. Монтесорі дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення уміння слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Він зосереджує дитячу увагу на певній ізольованій властивості предмета (об’ємі – циліндри, куби і призми; довжині – поділені на дециметри палиці; кольорах – шматочки шовку; шумах – циліндричні коробочки з різним умістом тощо). Цей матеріал не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку вправи. Такі вправи з дидактичним матеріалом сприяють самовихованню, оскільки передбачають контроль можливих помилок. Вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки, а намагаючись їх виправити, досягає правильного вирішення поставленого завдання, вчиться надалі уникати неправильних рішень і дій. Під час такої роботи дитина виховує в собі чіткість, акуратність і цілеспрямованість.

Систему сенсорного виховання М. Монтессорі високо оцінила С. Русова, яка також вважала розвиток органів чуття першим кроком до самостійної свідомості дитини, доводила необхідність «якнайраніше давати раціональний розвиток чуттям». Це слід робити «постійно, щодня потроху, одночасно стежачи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиноці».

Сучасна система сенсорного виховання створена на основі наукових даних про психологічний і фізіологічний розвиток дитини. У дошкільному віці інтенсивно розвиваються всі органи чуття. Особливо сприятливий ранній вік дитини, коли ознайомлення з якостями предметів є вирішальним у розумовому розвитку (М. Щелованов). Цей період називають «золотою порою» сенсорного виховання. А обмеження зовнішніх вражень породжує у дитини відчуття «сенсорного голоду», уповільнює її розумовий розвиток [236].

М. Щелованов та його співробітники проводили психологічні спостереження за дітьми раннього віку (до 3-х років) «Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца», М., 1939, в соавт.). Ними було вперше доведено, що кора великих півкуль головного мозку починає функціонувати з першого місяця життя немовляти. Була встановлена оптимальна продовженість сну та бадьорості щодо перших 3 років життя та добова потреба дитини в необхідності сну. На основі отриманих даних М.Щеловановим були запропоновані фізіологічні обґрунтовані режими, розроблена система виховання дітей раннього віку («Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях» / під ред. М. Щелованова, Н. Аксариної, М., 1955, 1960). У процесі досліджень були виявлені та описані особливості поведінки немовляти, такі як комплекс оживлення, особливості дитячої ходьби з хапальних рефлексів. М. Щелованов розробив також проблеми порівняльної психології людини й тварин [236, 237].

Впродовж дошкільного дитинства сенсорна культура формується у взаємозв'язку з розвитком мовлення і мислення, оскільки сприймання живить мислення чуттєвим матеріалом, а мислення сприяє розвитку сприймання, збагачує його. Відчуття і сприймання не є пасивними процесами. Вони розгортаються як особливі дії аналізаторів, спрямовані на обстеження предмета,

його якостей і властивостей. Протягом дошкільного дитинства сенсорні процеси виокремлюються у самостійні довільні дії, на основі яких формуються способи спостереження, розглядання, пошуку.

Марія Монтессорі (1870-1952) відкрила свою школу в 1907 році. Їй удавалося за допомогою ряду своєрідних завдань і вмілого застосування принципу саморозвитку, коли маляtko само чимось зацікавилось, так успішно впливати на розвиток розумово відсталих дітей, з якими вона працювала, що до моменту, коли потрібно вступати до школи, вони за своїм розвитком, навіть, перевершували здорових дітей. Тоді це так вразило її, що вона писала: «... що ж треба робити з нормальними дітьми, щоб вони стали слабкіше моїх нещасливих».

Потім Марія Монтессорі перенесла свій метод на здорових дітей. Вона розглядала педагогів як послідовників-спостерігачів. Програми, що носять її ім'я, істотно відрізняються одна від одної, хоча вчителі проходять обов'язковий курс підготовки. Метод Монтессорі популярний у багатьох дитячих садах. Групи поєднують дітей за принципом родини: діти 3-12 років вчать разом. Навчальний матеріал був у свій час створений Марією Монтессорі для розвитку і тренування спеціальних навичок з урахуванням віку дитини. Опис методу Монтессорі.

Метод Монтессорі складається з трьох основних частин: дитина, навколишнє середовище, учитель.

1. Метод Монтессорі заснований на спостереженні за дитиною в природних умовах і сприйнятті його таким, який він є. Основний принцип методу Монтессорі: підвести дитину до самовиховання, до самонавчання, до саморозвитку. Девіз методу Монтессорі: «Допоможи мені зробити це самому». Дитина вчиться в основному самостійно за допомогою спеціально розробленого навколишнього середовища – Монтессорі - матеріалів. У Монтессорі - матеріалах закладена можливість самоконтролю, дитина сама бачить свої помилки, і дорослому не потрібно вказувати на них. Роль учителя складається не в навчанні, а тільки в керівництві самостійною діяльністю дитини.

2. Величезне значення для реалізації методу Монтессорі мають дидактичні

Монтессорі – матеріали. Це щось середнє між навчальними посібниками і розвиваючими іграми, виготовлені неодмінно з натуральних матеріалів. Дизайн Монтессорі – матеріалів не мінявся з дня створення, тобто майже 100 років. Для виготовлення дерев'яних матеріалів застосовуються коштовні сорти дерева, усі матеріали виготовляються дуже якісно, деякі з них досить складні у виготовленні. Тому Монтессорі – матеріали коштують досить дорого. Монтессорі – клас містить у собі безліч зон:

- зона реального життя: дитина вчиться самостійно вдягатися, пересипати і переливати, мити, чистити перемішувати, вирізувати, розфарбовувати, малювати і т.п. Діти вчатьс я концентрувати увагу і розвивають велику і дрібну моторику;

- зона сенсорного розвитку: вивчення навколишнього світу (розрізняти висоту, довжину, вагу, колір і ін. властивості предметів). Діти грають із предметами, вивчаючи розмір, форму і колір. Наприклад, дитина один за одним виставляє на стіл циліндри від найбільшого до найменшого. Діти також вчатьс я стежити очима ліворуч праворуч, що допомагає освоїтис я з читанням;

- зони мовна, географічна, математична, природно-наукова: розумовий розвиток дитини;

- рухові вправи - в основному на лінії. У більшості Монтессорі - класів на килимі чи на підлозі намальована стрічкова лінія у виді кола (овалу), що використовується для фізичних вправ з розвитку рівноваги і координації рухів, а також уваги.

Дитина сама вибирає зону і конкретний Монтессорі – матеріал, з яким хоче працювати. Вона може працювати одна чи з іншими дітьми, цей вибір вон теж робить звичайно сама. Дитина працює у власному темпі, у методі Монтессорі немає змагання. Багато Монтессорі – шкіл доповнюють Монтессорі – матеріали такими зонами, як музична, мистецтва і танців, іноземної мови й ін.

3. Задача Монтессорі – вчителя – допомогти дитині організувати свою діяльність, піти своїм унікальною шляхом, реалізувати свій потенціал у найбільш повній мері. Дуже важливі особливі педагогічні прийоми, яких повинні навчитис я Монтессорі – вчителя. У методі Монтессорі немає класно-урочної системи, замість шкільних парт – легкі переносні столи і стільці, коврики, на

яких вчать на підлозі. Монтессорі – вчитель не є центром класу, як у традиційній школі. Він не сидить за столом, а проводить час в індивідуальних заняттях з дітьми. Монтессорі - вчитель втручається в діяльність дитини тільки тоді, коли це необхідно.

В сучасній практиці українських дошкільних закладів серед багатьох педагогічних напрямків (педагогіка С. Русової, М. Монтессорі, Вальдорфська педагогіка та ін.) і за наявності варіативних робочих програм («Оберіг», «Дитина», «Крок за кроком», «Дитина в дошкільні роки» та ін.) фребелівській програмі розвитку дітей не надається належна увага. А даремно. Основні ідеї Фребеля про розвивальний характер виховання, гуманне ставлення до дітей, врахування індивідуальних рис особистості, про демократичний характер виховного впливу значною мірою збігаються з принципами, якими керуються сучасні теорія та практика дошкільного виховання: з *принципами* індивідуалізації, гуманізації, демократизації педагогічного процесу в дошкільних закладах.

К.Д.Ушинський вперше в історії вітчизняної педагогічної думки розвинув ідеї Я.А.Коменського та запропонував системний підхід до організації та побудови жіночої освіти: поділу навчального закладу на класи; розподілення предметів навчання та програм викладання; визначення числа годин навчальних занять і розподілу їх по класах.

Водночас наголошував на необхідності розвивати в жінці передусім моральність, релігійне почуття, правильний і разом з тим високий погляд на життя, від чого залежить щастя сім'ї, доля, моральність цілих поколінь. Підкреслити, К. Ушинський вважав *систематичність* – дуже важливою умовою організації навчального процесу. Розвивав ідею системи, не зовнішньої, а розумно впорядкованої з урахуванням природних зв'язків між матеріалами знань, що здатна відтворювати правильні поняття про дійсність. Глибокий психологічний аналіз суті навчального процесу в навчальних закладах жіночої освіти, дали можливість К.Д.Ушинському сформулювати найважливіші засади повної, всебічної освіти жінки. Він складав плани організації вчительських семінарій, писав підручники й методичні посібники, наукові статті, головним



здобутком з підготовки матері, головної виховательки дітей в сім'ї, до педагогічної діяльності найпередовішого звукового, аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, методу пояснювального читання.

Аналогічну думку виказував Микола Корф на одній із зустрічей в Криму про активність дітей у пізнанні. У методичному посібнику «Наш друг» М. Корф звертав увагу на необхідність створення умов, що пробуджують самостійність мислення дітей: «... в тому й завдання бесід, щоб давати дітям по можливості менше готового й по можливості більше збуджувати їхнє мислення й самодіяльність» [3, С. 196].

Методика «Філософія для дітей» була створена в 1970-х роках професором університету Монклер Метью Ліпманом (США) [103]. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних основ сенсорного виховання дітей дошкільного віку знаходимо у В. Сухомлинського. У його педагогічній теорії висувається пріоритет стійких, глибоких, усвідомлюваних знань, виховання невикоріненого бажання знати більше. Досягти таких знань є можливим завдяки напруженню власних зусиль, почуттів радості від розумової праці та успіху в ній.

Водночас, В. Сухомлинський пропонує необхідність розумової праці не лише для засвоєння певного кола знань, а також для розвитку мисленнєвих сил та здібностей дитини. До того він застерігав, що моральний інфантилізм розвивається, коли знання беруться у готовому вигляді. Запобігти цієї небезпеки можливо за умови самостійного добування знань, які народжують зрілість думки. Зріла думка – це перетворення знань у переконання, ідейну стійкість, вірність власним переконанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та впровадження підходів до навчання математики в Польщі зумовлені інтеграцією системи освітніх послуг в межах Європейського Союзу. Досвід польських педагогів та психологів увібрав найкращі методології навчання країн Європи, що дозволяє стверджувати про високу якість початкової освіти та її динамічний розвиток в рамках інтеграційних процесів. Вагомий внесок у розвиток реформування освітніх послуг зробили І. Адамик, О. Буковська, У. Ечкерт, С. Квтяковська, А. Клім-Клімашевська, Б. Мухачка, М. Сліва. Розвиток освітніх реформ в Польщі

досліджували Л. Гриневич, О. Ляшенко, Е. Лодзинська, Ф. Шльосек [ ].

Безсумнівно питання математичної освіти були і є у центрі наукових досліджень широкого кола вчених, дослідників і педагогів-практиків. Вчені досліджували різні аспекти формування в дітей математичних уявлень, зокрема, логіко-математичних понять (Й. Козелецький, К. Котлярський, В. Крупа, Б. Хорновський), створено ефективні методики формування в дошкільників операцій лічби, особливостей сприйняття геометричних фігур і форм, формування поняття величини (Е. Грущик-Кольчинська, Е. Зелінська). розкрити зміст і напрямки математичної підготовки дошкільників Польщі [ 169].

Виклад основного матеріалу. Всебічна та глибока реформа освіти в Польщі, яка розпочалася в 90-х роках ХХ століття, охопила структуру системи освіти, її зміст, управління та фінансування, а також систему контролю та оцінювання. Реформування освіти в Польщі відбувались з метою розробити та впровадити нову концепцію змісту освіти, яка пропонувала переглянути обсяг пропонованого учням змісту освіти та роль окремих предметів у навчанні.

Започаткована у 1999 р. реформа направлена на ефективний та комплексний розвиток учнів [3].

Досвід останніх реформ в системі освіти Польщі довів ефективність підходів до підготовки учнів у початковій школі. Процес набуття математичних знань дітей розпочинається на рівні дошкільної освіти. Протягом перших трьох років початкової школи відбувається формування математичних навичок без виокремлення дисциплін, з використанням інтерактивних ігор, анімаційних програм та презентацій.

Дошкільна освіта в Польщі є першим етапом системи навчання. Її основним завданням є не лише допомога батькам у вихованні дітей, а, перш за все, стимулювання всебічного розвитку дитини і підготовка її до школи. Тому дошкільня, як навчально-виховний інститут відіграє все більшу роль в системі освіти Польщі. Адже дошкільний вік є надзвичайно важливим етапом в житті особистості.

Основою навчально-виховної роботи є Базова програма дошкільного виховання для дошкільних закладів, дошкільних відділів початкових шкіл та інших форм дошкільного виховання (додатком 1 до Розпорядження міністра народної освіти в справі базової програми дошкільного виховання та загального розвитку в окремих типах шкіл від 23.12.2008) [7, 67].

Базова програма окреслює цілі дошкільного виховання, описує основні положення розвитку і освіти дітей дошкільного віку, виокремлює навчальні компетенції, якими дитина має володіти під кінець дошкільного виховання [7, 74].

В документі встановлено обсяг допомоги дітям у розвитку інтелектуальних здібностей необхідних для навчання в школі. На рівні дошкільного виховання має бути реалізовано розвиток готовності до опанування вміннями читання і писання. Також окреслюються математичні відомості та вміння, які необхідно розвинути на дошкільному рівні, щоб діти були добре підготованими до навчання в школі. Навчання в дошкільному віці, включене в процес виховання, реалізується за допомогою методів та форм прийнятих в дошкільній педагогіці [8].

Вивчення елементів математики дітьми з одного боку забезпечується засвоєнням певної системи знань, вмінь та навичок, а з іншого – обумовлене необхідністю пристосування дітей до творчої діяльності, оволодіння ними системою знань, вмінь і навичок, що дають уявлення про математику, способи розмірковувань.

На думку вчених [5, 7, 8], зміст математичної освіти дошкільників, урахування вікових особливостей в опануванні дітьми практичних дій, математичних зв'язків і закономірностей, наступність у розвитку математичних здібностей є провідними принципами у формуванні математичних уявлень.

Дошкільна математична освіта – це пізнання якісних і кількісних зв'язків, а також навчання математичних понять.

Методику "Філософія для дітей" (Philosophy for children/P4C) розробив ще в 70-х роках ХХ століття професор філософії з США Метью Ліпман. Наперед зазначимо, що ця методика не ставить собі за мету переказати дітям зміст

філософських систем і навчань, її завданням є формування у дитини низки пізнавальних і суспільно-важливих навичок. М. Ліпман розробив власну класифікацію типів мислення: критичне, креативне і турботливе, і був переконаний, що розвиток всіх трьох повинен відбуватися одночасно, навіть у межах одного заняття. <http://obozrevatel.com/author-column/53790-sistema-obrazovaniya-yuzhnoj-korei-formiruet-otvetstvennyih-grazhdan.htm> [103].

Це сучасна історія, яка приживається в українській освіті з 2014 року.

Професор Джінван Парк всесвітньо відомий практик та теоретик методики «Філософія для дітей», президент МО «Філософія для дітей країн Азії та Океанії», віце-президент Міжнародної ради з «Філософії для дітей» (2009–2011), президент Корейської академії навчання філософії в школі (2005), член Міжнародного товариства «Філософська освіта країн Азії та Океанії у розвитку демократії» (ЮНЕСКО, професор Кйонсанського національного університету.

Жодна технологія не може навчити дитину формувати судження, а гарне судження завжди прирівнюється до мистецтва. Програма Р4С якраз і навчає мисленнєвим навичкам, вмінню формувати судження.

Суть підходу Дж. Парка полягає у тому, щоб навчити дітей не бездумно зубрити, а міркувати та знаходити власні алгоритми навчання, виробити в собі «мислення найвищого порядку».

«Філософія для дітей» базується на прагматизмі та креативному мисленні: підхід має на меті навчити дітей самих визначити проблему чи питання, а потім знаходити потрібні їм знання та формувати власні судження.

«Новий підхід пропонує наступне: щоб розв'язати якесь питання чи проблему, студенти мають знайти свої власні алгоритми й свій власний підхід, висувати власні гіпотези. Ми навчаємо їх навичок аргументації, це ми й називаємо навички критичного мислення», — сказав Джінван Парк.

Роль вихователя змінюється, вихователь має навчити дитину думати і виробляти свою позицію. Ми зараз, і це дуже цікаво, повертаємось до основ «Сократівського діалогу», – говорила у своїх виступах Л. Гриневич (Міністр освіти України 2017 року).

Важливо звернути особливу увагу на розвиток допитливості (через досліди,

запитання....)

Так, *якісним мисленням вважається таке: критичне, креативне, турботливе; усвідомлене мислення; мислення для запам'ятовування, й відрізняється від європейської традиції. Якщо в Європі перше місце займає критичне мислення, потім креативне і аж тоді турботливе, то в Кореї все до навпаки: на першому місці турботливе мислення.*

Вчитися мислити, висловлювати власну думку, правильно ставити запитання, коментувати, підбивати підсумки, оцінювати це важливі вміння. Заняття з нової методики проходять у вигляді сократівського діалогу, де учні перебувають на одному рівні з учителем, без жодного осуду з боку викладача. Саме такі підходи допомогли Південній Кореї стати країною з розвинутими високими технологіями", підкреслила методист НЦ "Мала Академія наук України" Юлія Кравченко.

Таким чином, поглиблене вивчення педагогічних джерел свідчить, що в історії становлення системи дошкільної освіти по-різному розставлялися акценти стосовно ролі сенсорного виховання дітей раннього віку, її змістового наповнення та організаційного забезпечення. Самостійність думки як принципово важливу умову морального й розумового виховання дітей відстоювали мислителі Античності та Відродження. В епоху Просвітництва пріоритетного значення набуває звернення уваги педагогів до проблеми освіти жінки як провідної ролі у вихованні дітей, і тому необхідно навчати матерів правильно піклуватися про своїх дітей. Потреба змінити певні традиції сімейного виховання були одним із основних мотивів створення у Бланкенбурзі (Тюрінгія) дошкільного закладу нового типу, який Ф.Фребель назвав дитячим садком. На той час то була нова форма дошкільного закладу на відміну від церковно-приходського піклування дітьми.

Водночас, особливої актуальності ця проблема набула у зв'язку з активним індустріальним розвитком країн на початку XIX століття. Активно розробляються окремі аспекти організації сенсорного виховання дітей від раннього віку і до професійної зрілості: фізіологічні, психолого-педагогічні, методичні. Наголосимо, що предметом науково-педагогічного дослідження

сенсорного виховання дітей раннього віку виступає лише у другій половині XIX століття.

Потяг до наукового вирішення загадки глибинних механізмів, що лежать в основі життєдіяльності людини й суспільства науковці намагаються створювати систематично синтез новітніх досягнень у психології, соціології, фізиці й математиці. Проблеми самоорганізації носіїв психичного, психогенетичного кода людини й суспільства, психоінформаційної природи ціннісних орієнтацій, наукових, культурних тощо цікавить Науку XXI століття [ 228, С. 30-31].

Однією з найпоширеніших знахідок наукового світу була фрактальна теорія Бенуа Мальброта. Він створив фрактальну геометрію, що дала потужний поштовх розвитку універсальної, загальної для багатьох наук, феноменології та математичну мову, на якій можна говорити про блискавку і хмари, кору дерева і берегову лінію, про тонкі й складні структури, тощо. Водночас, фрактал являється об'єднуючим елементом макро- й мікросвіту. Отже, Він об'єднує в одне ціле Всесвіт, Землю, природу Землі, тваринний світ і людину, тобто фрактал виступає структурною одиницею всіх живих, нелінійних, відкритих, найскладніших самоорганізаційних систем, і людини в тому числі.

Розглядаючи гілочку з дерева, дівчинка 4-х років раптом помітила, що своїми роголудженнями менших гілочок, вона схожа на «папу-дерево». Природньо, з'явилося запитання «Чому так?» і батькові довелось шукати відповідь у принципі рекурсивної самоподібності, про органічні й неорганічні форми в природі, які формуються аналогічно. Хмарки, «домик» равлика, кора і крона дерев, кущів, кровоносна система живих організмів тощо – різні випадкові об'єкти можна описати фрактальним алгоритмом.

Фрактал (дрібний, подрібнений) – нерегулярна самоподібна структура, малі частинки якої в довільному збільшенні є подібними до неї самої. Цей термін увів Б.Мальброт у 1975 році.

*«Фрактал» як концепт:* В той час, як ідеї фрактальної геометрії Бенуа Мандельброта, представлені рядом його робіт, серед яких відома «Фрактальна геометрія природи» [120], поступово вийшли за межі природничо-наукового дискурсу, «фрактал» став одним з найпопулярніших понять у пост-

постмодерністському дослідницькому полі. Фрактальний аналіз виявився корисним методологічним інструментом в гуманітарній математиці: в економіці фондових ринків, соціології, урбаністиці, в так званій математичній історії, синергетичних концепціях культури, мистецтвознавстві тощо.

*Естетика фракталів.* За приклад класичного «фрактального» мистецтва Б.Мандельброт наводив фронтиспис «Бог-геометр» французького «Біблійського наравоучення в картинках» XIII століття, рисунок Леонардо да Вінчі «Всемирный потоп», гравюри японського художника XVIII– XIX століть. Кацусікі Топуся «Сто видів гори Фудзіяма» і роботи М. Ешера (XX століття). Особливе місце у довгій передісторії фракталів Б.Мандельброт відводить творчості К. Топуся відмічає особливе чуття на фрактали і сміливість звернення до форм, які були усвідомлені наукою значно пізніше. На думку Мандельброта, творчість Хокусая Може бути доведенням того, що фрактальні структури були відомі людству з незапам'ятних часів, але описувались вони лише через мистецтво» [11, с. 189 ]. Знаменита «Велика Хвиля» ( *The Great Wave f,j Breaksng Wave off Kanagawa*) (рис.4). С того часу виявлення і наслідування фрактальності класичного живописом стало захоплюючим та художньою практикою.

Існують дві основні групи фрактальних мов: лінійні та нелінійні. Мова нелінійних фракталів значно багатша й різномірніша.



Рис. 1. Леонардо да Вінчі «Всемирный потоп»

(аналогічних до правил граматики і фонетики). Одне сімейство фракталів, яке називається випадковими фракталами, відрізняється від інших тем, що його об'єкти будуються шляхом застосування керованою випадковістю.

Геометрія лінійних фракталів являє собою найбільш розповсюджений діалект фрактальних мов. Ці фрактали вважаються лінійними, тому що їх алгоритми аналогічні за формою до тих алгоритмів, які визначаються.

Кроком вперед було створення копіювальних машин, які можуть складати фрактальні зображення для різних галузей: на тканині, на сцені, картографії і в усіх інших галузях діяльності людини. Кілька машин з'єднаних в систему і працюють паралельно: перша створює трикутники Серпинського, друга – розкладає трикутники в листочки, третя будує загальну форму папоротника (зліва). Зазначимо, що листя поперемінно відгалуджуються від головного стебла то ліворуч, то праворуч. Трикутники на листках орієнтовані у протилежних напрямках (праворуч).



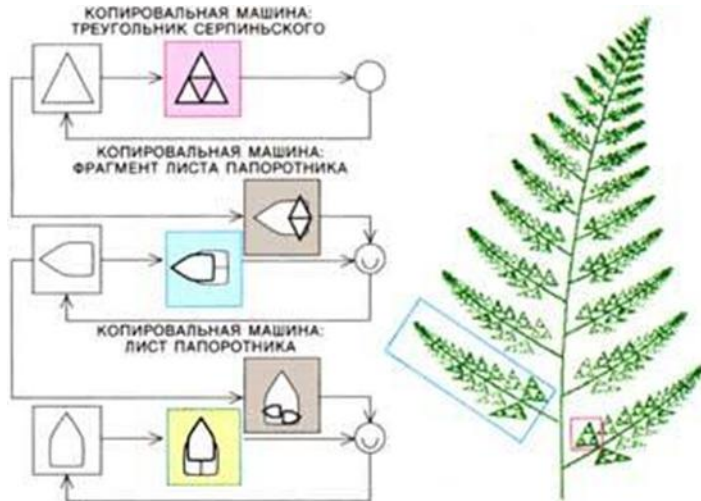


Рис. 2. Сітьова копіювальна машина може будувати складові фрактальні зображення, такі, як папоротник, що складається з трикутників Серпінського.

Окрім тієї корисної ролі, яку відіграє фрактальна геометрія у процесі описування складності об'єктів, вона пропонує ще цікаву можливість популяризації математичних знань. Поняття фрактальної геометрії наочні й інтуїтивні. Її форми заворожуючі з естетчного боку і мають різноманітні застосування теорії на практиці. Тому фрактальна геометрія, можливо, допоможе спростувати погляд на математику як суху і недоступну дисципліну та стане додатковим стимулом для дітей у засвоєнні цікавої й захоплюючої науки.

Навіть самі вчені переживають майже дитяче захоплення, спостерігаючи за швидким розвитком цієї нової мови – мови фракталів. Сам Б. Мандельброт пише:

«Учёные с немалым удивлением и восторгом ... уясняют для себя, что многие и многие формы, которые они до сих пор вынуждены были характеризовать как зернистые, гидраподобные, похожие на морские водоросли, странные, запутанные, ветвистые, ворсистые, морщинистые и т.п., отныне могут изучаться и описываться в строгих количественных терминах»[120 ].

Після того, як ідеї фрактальної геометрії Б. Мандельброта, викладені в ряді його робіт (біля 100 робіт), серед яких найвідоміша «Фронтальна геометрія природи» [ 25], поступово вийшли за рамки природничо-наукового дискурсу, «фрактал» став одним з найбільш популярних понять в пост-постмодерністському дослідницькому полі. Фрактальний аналіз виявився корисним методологічним інструментом в гуманітарній математиці: в економіці

фондових ринків соціології, урбаністиці, у так званій математичній історії, синергетичних концепціях культури, мистецтвометрії тощо.

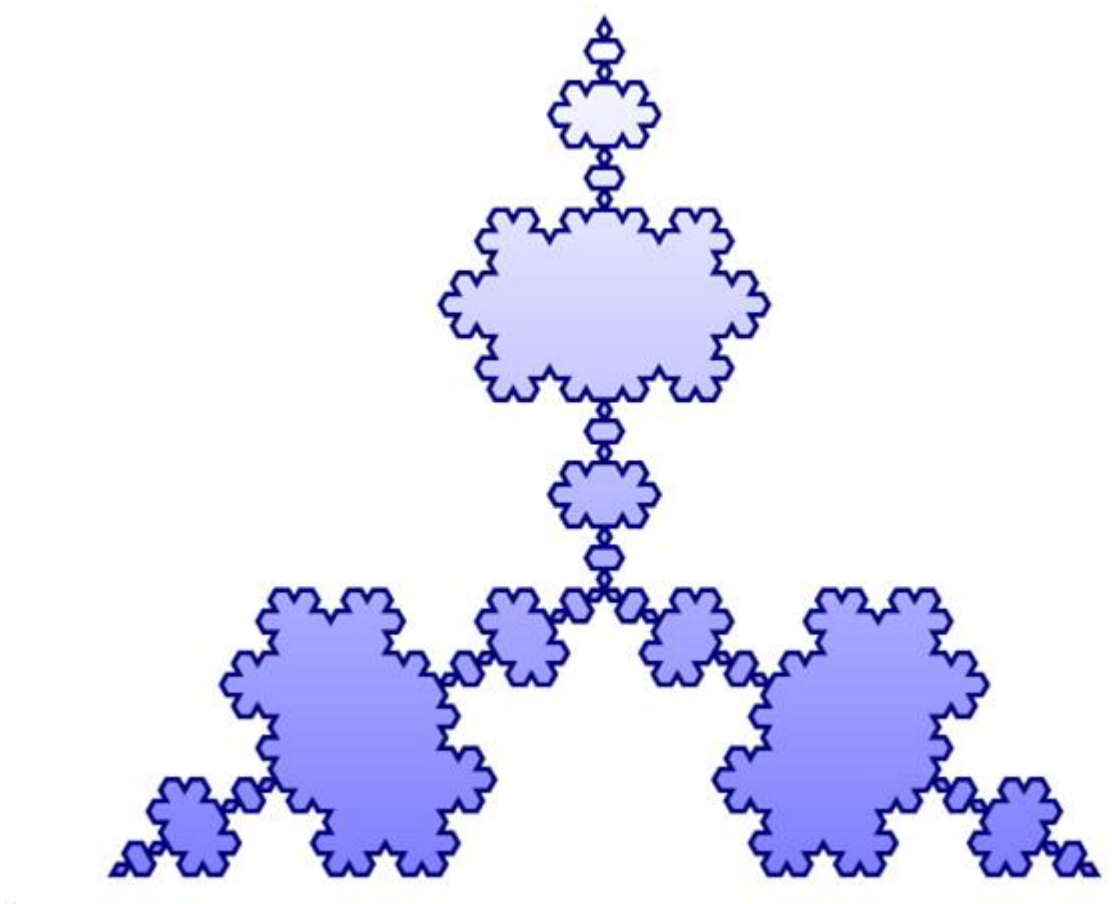


Рис.3.Лінії Чезаро. Замість рівносторонніх трикутників використано рівнобедренні з кутом в основі віт  $60^\circ$  до  $90^\circ$ . На рисунку кут дорівнює  $88^\circ$ .

Постепенно поняття «фрактальное искусство» вышло далеко за рамки математического, алгоритмического, цифрового искусства. Концепции фрактальности обязаны своим возникновением такие новые формы живописи и медийного искусства, как фрактальный экспрессионизм или fractalage («фракталаж», аналоговая фрактальная живопись) Дерек Нильсена (Derek K. Nielsen) [63], фрактальные монотипии (стохастомії (випадковий), Леа Лившиц [77], фрактальная абстракция Виктора Рибаса [43], Графика – Art.Ioso-Wiki - art.ioso.ru, 2009 (<http://www.art.ioso.ru/wiki/index.php/>)[57 ], фрактальный реализм Вячеслава Усеинова (Рис. 7) [19] и Алексея Сундукова [15], фрактальный супрематизм (В. Рибас, С. Головач, А. Работнов, А. реальных.– виртуальных и Петтай и др.) (Рис. 8). [43]. Фрактальні картини самого різного композиційного й семантичного типу, створені різними медійними і програмними інструментами з різним ступенем майстерності виставляються на багаточисельних виставкових

площадках.

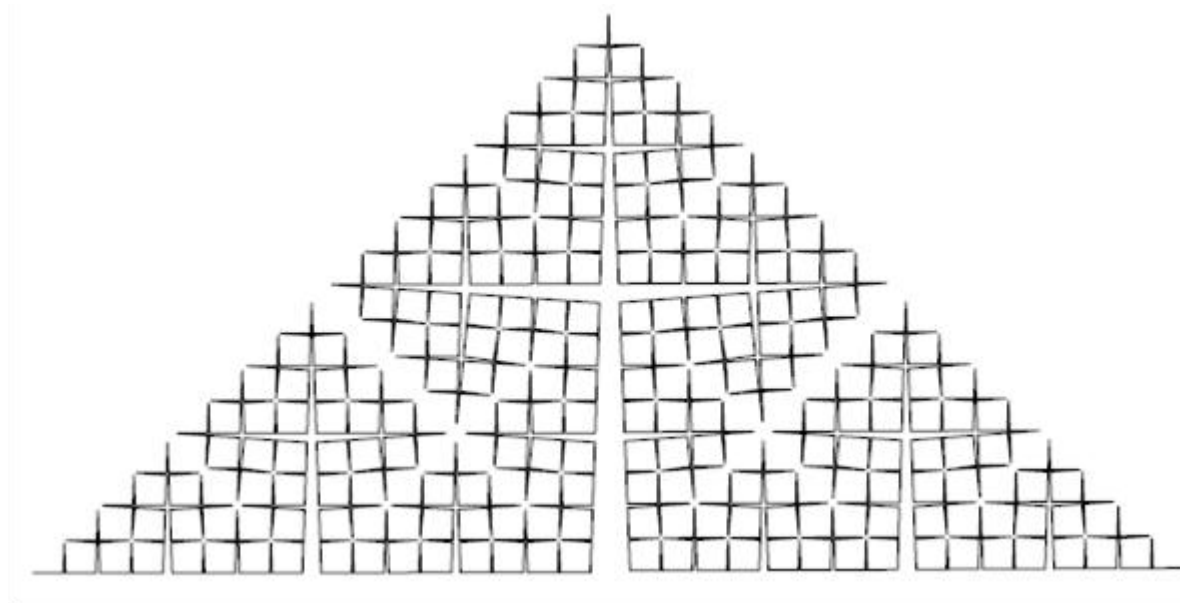


Рис. 4. Квадратний варіант. Тут добудовуються квадрати.

Эта фигура – один из первых исследованных учеными фракталов. Она получается из трех копий кривой Коха, которая впервые появилась в статье шведского математика Хельге фон Коха в 1904 году. Эта кривая была придумана как пример непрерывной линии, к которой нельзя провести касательную ни в одной точке. Линии с таким свойством были известны и раньше (Карл Вейерштрасс построил свой пример еще в 1872 году), но кривая Коха замечательна простотой своей конструкции. Не случайно его статья называется «О непрерывной кривой без касательных, которая возникает из элементарной геометрии». Тривимірними аналогами пропонуємо Піраміду Коха.

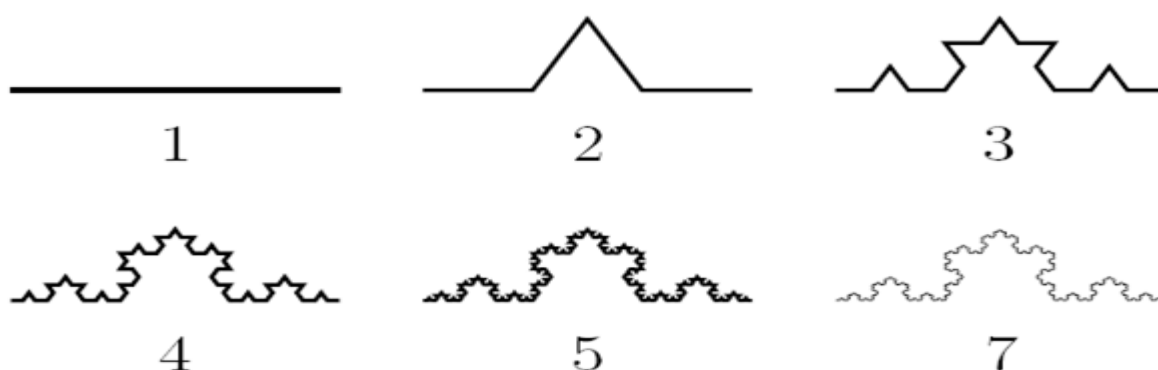


Рис. 5. Перші етапи побудови кривої Коха.

Рисунок і анімація чітко показують, як покроково будується крива Коха. Перша ітерація – просто початковий відрізок. Потім він ділиться на три рівні часті, центральна достраивается до правильного трикутника и затем

выкидывается. Получается вторая итерация — ломаная линия, состоящая из четырех отрезков. К каждому из них применяется такая же операция, и получается четвертый шаг построения. Продолжая в том же духе, можно получать всё новые и новые линии (все они будут ломаными). А то, что получится в пределе (это уже будет воображаемый объект), и называется кривой Коха.

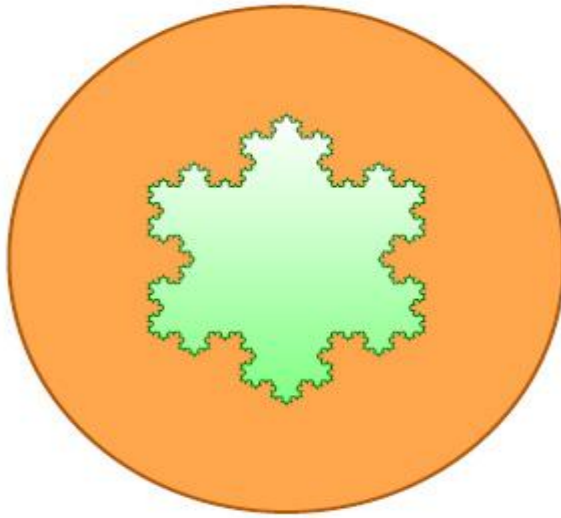


Рис. 6. Сніжинка Коха обмежує конечну площину.

Пояснення ми залишили російською мовою, оскільки ще велика кількість читачів не буде розуміти переведений текст.

Основні властивості кривої Коха.

1. *Вона неперервна, але ніде не диференційована.* Грубо говоря, именно для этого она и была придумана — как пример такого рода математических «уродцев».

2. *Має безконечну довжину.* Пусть длина исходного отрезка равна 1. На каждом шаге построения мы заменяем каждый из составляющих линию отрезков на ломаную, которая в  $4/3$  раза длиннее. Значит, и длина всей ломаной на каждом шаге умножается на  $4/3$ : длина линии с номером  $n$  равна  $(4/3)^{n-1}$ . Поэтому предельной линии ничего не остается, кроме как быть бесконечно длинной.

3. *Сніжинка Коха обмежує конечну площину.* И это при том, что ее периметр бесконечен. Это свойство может показаться парадоксальным, но оно очевидно — снежинка полностью помещается в круг, поэтому ее площадь заведомо ограничена. Площадь можно посчитать, и для этого даже не нужно особых знаний — формулы площади треугольника и суммы геометрической прогрессии

проходят в школе. Для интересующихся вычисление приведено ниже мелким шрифтом.

Пусть сторона исходного правильного треугольника равна «а». Тогда его площадь. Сначала сторона равна 1, а площадь: . Что происходит при увеличении итерации? Можно считать, что к уже имеющемуся многоугольнику пристраиваются маленькие равносторонние треугольнички. В первый раз их всего 3, а каждый следующий раз их в 4 раза больше чем было в предыдущий. То есть на n-м шаге будет построено  $T_n = 3 \cdot 4^{n-1}$  треугольничков. Длина стороны каждого из них составляет треть от стороны треугольника, построенного на предыдущем шаге. Значит, она равна  $(1/3)^n$ . Площади пропорциональны квадратам сторон, поэтому площадь каждого треугольничка равна . При больших значениях n это, кстати, очень мало. Суммарный вклад этих треугольничков в площадь снежинки равен  $T_n \cdot S_n = 3/4 \cdot (4/9)^n \cdot S_0$ . Поэтому после n-го шага площадь фигуры будет равна сумме  $S_0 + T_1 \cdot S_1 + T_2 \cdot S_2 + \dots + T_n \cdot S_n =$  . Снежинка получается после бесконечного числа шагов, что соответствует  $n \rightarrow \infty$ . Получается бесконечная сумма, но это сумма убывающей геометрической прогрессии, для нее есть формула . Площадь снежинки равна .

4. *Фрактальна розмірність дорівнює  $\log_4/\log_3 = \log_3 4 \approx 1,261859\dots$*  . Аккуратное вычисление потребует немалых усилий и подробных разъяснений, поэтому здесь приведена, скорее, иллюстрация определения фрактальной размерности. Из формулы степенной зависимости  $N(\delta) \sim (1/\delta)^D$ , где N — число пересекающихся квадратиков,  $\delta$  — их размер, а D — размерность, получаем, что  $D = \log_1/\delta N$ . Это равенство верно с точностью до прибавления константы (одной и той же для всех  $\delta$ ). На рисунках изображена пятая итерация построения кривой Коха, зеленым закрашены квадратики сетки, которые с ней пересекаются. Длина исходного отрезка равна 1, поэтому на верхнем рисунке длина стороны квадратиков равна 1/9. Закрашено 12 квадратиков,  $\log_9 12 \approx 1,130929\dots$  . Пока не очень похоже на 1,261859... . Смотрим дальше. На среднем рисунке квадратики в два раза меньше, их размеры 1/18, закрашено 30.  $\log_{18} 30 \approx 1,176733\dots$  . Уже лучше. Внизу квадратики еще вдвое меньше, закрашено уже 72 штуки.  $\log_{72} 30 \approx 1,193426\dots$  . Еще ближе. Дальше нужно увеличивать номер итерации и

одночасно зменшувати квадратики, тоді «емпіричне» значення розмірності кривої Коха буде неуклонно наближатися до  $\log_3 4$ , а в межах і взагалі збігнеться.

### *Варіанти*

Сніжинка Коха «навпаки» виходить, якщо будувати криві Коха всередину початкового рівностороннього трикутника.

Розвиток фрактальної геометрії сприяв виникненню шкіл різної спрямованості модернізму.

Модернізм (modernism):

Абстракціонізм, Футуризм, Парижська Школа, Кубізм, Дадаїзм, Сюрреалізм, Фовізм, Експресіонізм, Вортицизм, Супрематизм, Конструктивізм, Арт-деко, Авангард, Кубофутуризм, Неопластицизм, Орфізм, Пуризм.

Постмодернізм (postmodernism):

Абстрактний експресіонізм, Реди-мейд (ready made), Поп-Арт, Примітивізм (неопримітивізм), Кинетичне мистецтво, Концептуалізм, Бодіарт, Ленд-Арт, Медіа, Флюксус, Відео-Арт, Гіперреалізм, Інтернет, Перформанс, Інсталяція, Арт повера, Хеппенінг, Акція, Ассамбляж, Граффіті, Енвайромент, Нет-Арт, Традиція, Актуальне мистецтво тощо.



Рис.7. Битва при Аніарі – Леонардо да Вінчі. 1503-1506. Чорна крейда, чернило, водяні краски на папері. 45,2x215; 63,7 см .. Довгий час вважалось, що оригінал втрачено. Копію її зробив Рубенс. Весь цей час пошуки не припинялись. І ось сьогодні після довгих пошуків, випадково за іншим полотном .... Ура !!! Сенсація в палаці Вазаре, схована під другою картиною, під повітряною подушкою ( Флоренція, Італія) знайдено оригінал.

Найвеличнійший митець Леонардо да Вінчі помер 2 травня 1519 р., Кло-Люсе, Амбуаз, Франція Місце поховання: Chapel of Saint-Hubert, Амбуаз, Франція.



[https://pikabu.ru/story/quotbitva\\_pri\\_marchianoquot\\_dzhordano\\_vazari\\_1563g\\_freska\\_4685869](https://pikabu.ru/story/quotbitva_pri_marchianoquot_dzhordano_vazari_1563g_freska_4685869). Рис. 8. Битва при Марчиано. Джордано Вазари. 1563 г. Фреска.

Поступово поняття «фрактальне мистецтво» вийшло далеко за межі математичного, алгоритмічного, цифрового мистецтва. Концепції фрактальності завдячують своїм виникненням таким новим формам живопису і медійного мистецтва, як фрактальний емпresiонізм або *fraktalage* (фракталаж, аналоговий фрактальний живопис) **Дерека Нильсена (Derek K. Nielsen) [63]**, **фрактальні монотипії Леа Лівшиц [ ]**, **фрактальна абстракція Віктора Рибаса: працює з новою візуальністю в фото і відео техниках [159]**, **фрактальний реалізм Вячеслава Усеїнова (Рис. 7) [57]** і **Олексія Сундукова [15]**, **фрактальний супрематизм (В. Рибас, С. Головач, А. Работнов, А. Петтай і др.) (Рис. 8). [43]**. Фрактальні картини найрізноманітнішого композиційного і семантичного типу, створені різними **медійними** і програмними інструментами з різним



ступенем майстерності виставляються тепер на багаточисельних виставкових майданчиках – віртуальних і реальних.

Дивовижна за своєю сміливістю спроба в черговий раз підняти питання про те, що ж важливіше – зображення чи його смисл? Для порівняння взяті роботи, натхненні журнальною фешн-фотографією, і твори в стилі, віддалено нагадують супрематизм. Міркування про форму й зміст на основі порівнянь фешн-фотографій супрематичними композиціями розвивають В.Рибас і М. Костромін у темі : «Повернення до образу».

Таким чином, поглиблене та різноспрямоване вивчення філософсько-педагогічних джерел свідчить, що в історії становлення системи сенсорного (чуттєвого) розвитку особистості по-різному розкривалися акценти стосовно ролі й місця феномена, її змістового наповнення та організаційного забезпечення.

Зупиняючи свою увагу на фрактальній геометрії, згодом психофракталах, наголошуємо на тому, що в сучасних програмах до цього часу не зверталось уваги на всеохоплюючу проблему створення всесвіту за принципом самоподібності, дроблення, безконечності. Саме сучасність завдячує цьому феномену «фрактал» тим, що людство в усіх сферах його життєдіяльності: фізиці, математиці, музиці, естетиці, природодоцільності, високому художньому потенціалі, значній зміні середовища, його культури, якості життя розкрили нові можливості пізнання Всесвіту.

В період 90-их років ХХ століття з винаходом копіювальних машин пріоритетного значення набуває фрактальне мистецтво як засіб пізнання через чуттєвість, ... створило всі умови для прогресу, злету думки, її змістовності, про що свічать шедеври високого мистецтва, фрактальної геометрії,

У філософській концепції сенсорне, як чуттєве сприймання, так і певні реакції на посил, що викликає перцептивні дії, (відповіді організму на ґрунті чуттєвих образів), розкривали змістовий характер сенсорного сприйняття, його сутність та пріоритетну спрямованість, багатоаспектність, що включає бурхливий розвиток математичних розрахунків, які дозволяють зайнятися візуалістикою як новим напрямком за комп'ютерними розрахунками множин.

## РОЗДІЛ 2. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

### 2.1. Сучасні підходи до визначення змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку

У контексті перебудови сучасної освіти з урахуванням її євроінтеграційного виміру, реформування системи підходів до визначення змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку особливого значення набуває самостійність виховання і розвитку особистості та виступає вирішальною ланкою сутності навчально-розвивального процесу.

Вивчення й активізація наукових джерел ( В.Аванесова, З. Богуславська, Л.Венгер, Н. Ветлугына, Л. Гирович, Л.Журова, В. Інжестойкова, Г.Кислюк, Т.Комарова, М. Лисіна, Н.Петрик, М. Подд'яков, А.Рузьська ), свідчить, що системне наукове уявлення про сутність, структуру та функції сенсорного розвитку дітей раннього віку висвітлюють дидактичні вимоги до організації роботи, раціональне поєднання її видів, роль у вихованні чуттєвості й активності у розвитку.

**Підхід** – сукупність способів, прийомів розгляду змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку, впливу на когось, ставлення до кого-небудь. Тлум словник Т.2.– 670-671.

**Зміст** –це те, що: 1. описується, розповідається, зображується;

2. суть внутрішня особливість чогось;

3. розумна основа, мета, призначення чогось;

4. перелік роздумів, частин, оповідань, книги, збірки.

**Змістовний** – багатий змістом (у 1-3 значенні).

**Сутність (суть)** – найголовніше, основне, істотне в чомусь; у філософії – головне, визначальне в предметі, що зумовлене глибинними зв'язками й тенденціями розвитку і пізнається на рівні теоретичного мислення.

**Сенсорний розвиток** – сенсорний (лат. *sensorium* – орган чуттів) розвиток дитини – розвиток її відчуттів і сприймання, утворення уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо).

Дитина в житті стикається з різноманітням форм, фарб та інших властивостей

об'єктів, зокрема іграшок і предметів домашнього ужитку. Малюка оточує природа з усіма її сенсорними ознаками – багатоцвіттям, запахами, шумами. Знайомиться і з творами мистецтва – музикою, живописом, скульптурою. І звичайно, кожна дитина, навіть без цілеспрямованого виховання, так чи інакше, сприймає все це. Але якщо засвоєння відбувається стихійно, без розумного педагогічного керівництва дорослих, воно нерідко виявляється поверховим, неповноцінним.

Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. Із сенсорного розвитку виростає логічне пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприймання. Якщо в дитини належно розвинуті мисленнєві механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Отже, поняттям «сенсорний розвиток» науковці (Л. Венгер, О. Запорожець) позначають психофізіологічний процес, що відбувається у процесі послідовного накопичення інформації про якості й властивості предметів, явищ природи та відношень між ними [16, 82].

Водночас, формування, спрямування і коригування цих умінь окреслює проблематику сенсорного виховання, тобто «сенсорне виховання» – це планомірний керований педагогом вплив, спрямований на розвиток сенсорних процесів дитини: відчуття, сприймання, уявлення, що повинно забезпечувати повноцінний сенсорний розвиток дитини (В. Аванесова А. Івершинь, Г. Підкурманна, М. Подд'яков, О. Усова), який і є результатом цілеспрямованого сенсорного виховання [148, 183, 224].

До головних завдань сенсорного виховання належать:

- формування у дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій;
- формування системи сенсорних еталонів;

– розвиток уміння самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

Засвоїти **сенсорний еталон** (зразки) – це зовсім не означає навчитися правильно називати ту чи іншу властивість об'єкта. Необхідно мати чіткі уявлення про різновиди кожної властивості і, головне, вміти користуватися такими уявленнями для аналізу та виділення властивостей найрізноманітніших предметів в різних ситуаціях. Інакше кажучи, *засвоєння сенсорних еталонів – це адекватне використання їх в якості «одиниць виміру» при оцінці властивостей речовин. це набуття досвіду і знань про оточуючі предмети, розвиток сприйняття і фантазії дитини, розвиток уявлень про об'єкти та суб'єктів навколишнього середовища.* Далеко не кожен батько впевнено відповість на питання: – що таке сенсоріка? Але, тим не менш, практично в кожній родині займаються сенсорним розвитком, самі того не підозрюючи.

Вирішення проблеми сенсорного розвитку дітей раннього віку перебуває в центрі уваги науковців різного спрямування: А. Богуш, Т.Башаєва, Л.Венгер, С. Новосьолова, Т.Галанова, Н. Грама, К. Гюнтер, В. Штрасмайер, К.Печора, Є.Пілюгіна та ін. Актуальні проблеми сенсорного виховання висвітлюються у роботах О. Савченко, Н. Скрипченко, І. Барбошової, В. Воліної, С. Коробко Г. Ларионова, А. Данюкова, Е. Каралашвили, О. Слизкова [11, 37, 100, 127, 143, 144, 146, 177, 178, 182].

Виходячи з визначень поняття сенсорного розвитку як відчуття, сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів, зазначимо, що значних успіхів досягли педагоги-новатори Глен Доман, М. Зайцев, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова тощо. Завдяки їхній сумлінній праці і любові до дітей були створені і розроблені такі новаторські прийоми:

Новаторські прийоми:

- Віра в кожну дитину;
- Прийняття дитини такою, якою вона є;
- Навчання на більш високому рівні труднощів;
- Навчання математики більш швидкими темпами;
- Провідна роль теоретичних знань;

- Усвідомлення дитиною процесу навчання;
  - Особлива, довірча атмосфера навчання;
  - Робота над розвитком усіх дітей;
  - Колективний пошук дітьми, спрямований вихователем;
  - Особлива система питань, які найчастіше ставляться в загальному вигляді, щоб пробудити думку дітей (наприклад, «Що ви можете сказати про число 8?»).
- При цьому вихователь повинен непомітно керувати міркуваннями дітей.

Передбачається, що надання будь-якої допомоги повинно припинятися, як тільки дитина робить спробу самостійно продовжити роботу.

Діяльність Глен Домана була пов'язана з сенсорним розвитком дітей раннього віку від нуля до 4 років. Його фундаментальні дослідження охоплюють основні шість параметрів сенсорного розвитку дитини раннього віку :

1. рухові навички (ходьба);
2. мовні навички ( розмова);
3. мануальні навички (письмо);
4. візуальні навички (читання і спостереження);
5. слухові навички ( слухання і розуміння);
6. тактильні навички (відчуття і розуміння) [ 34, С. 20].

Учений-нейрохірург, Глен Доман довів найважливіший закон про те, що мозок росте і розвивається тоді, коли працює.

До сенсорних здібностей він відносить три види :

1. Зір, завдяки якому ми можемо читати придумане письмо, символічне, візуальну мову, засновану на певних погодженнях.
2. Слух, завдяки якому ми можемо розуміти звуки придуманого, символічного, візуальної мови, заснованої на певних погодженнях.
3. Чуттєвість, завдяки якій ми здатні ідентифікувати об'єкти, не користуючись при цьому зором, смаком або запахом.

Його дослідженнями було охоплено дітей від десяти хвилин від народження і поступового дорослішання у різних ситуаціях, дітей сільської місцевості й міста, дітей американських, мексиканських, французьких і німецьких, та різних континентів австралійських, азіатських та інших народів більше ніж як 100 країн

світу. Разом з Глен Доманом досліджували проблему сенсорного розвитку дітей Раймундо Верас, Адель Девіс, Еван Томас, Мэй Блэкберн, Темпл Фей, Едвард Левин. Їх дослідження і методики обійшли увесь світ і мають досить вагомі результати. [ 34, С.19].

Такий підхід сприяє максимальному саморозвитку дитини. У контексті цих ідей нами було опрацьовано значну кількість повідомлень матерів, що працювали за методикою Глен Домана. На форумі вони ділилися отриманими результатами. Слід зазначити, що частина матерів користувалися методикою лише за двома-трьома параметрами, інші короткий час застосовували повну методику. У процесі перегляду записів стало зрозумілим, що по-перше – відчувається недостатня сумлінність при виконанні відповідних вправ, дехто із мам просто за власною інтуїцією виховувала малятко як рекомендував Г. Доман, не знаючи, що є така методика і результатом вона задоволена. І нарешті є мами, у яких не вистачає знань, умінь забавлятися з маттями, власного терпіння – вони звісно виказують свої сумніви відносно методики.

Загальноприйнято, що матеріальною основою життя дитини є її організм. Тому провідним видом його розвитку є загальнофізичний розвиток, тобто процес зростання організму, нарощування ловкості, сили, становлення фізичних функцій під впливом умов життя та видів діяльності.

Важливим видом розвитку є інтелектуальний, який є джерелом формування у дитини здібностей до оволодіння різними типами мислення (емпіричним, образним, теоретичним, діалектичним тощо). Органічною частиною його є уміння піддавати самотійному аналізу події та явища дійсності, робити самотійні висновки та узагальнення. Змістом інтелектуального розвитку є духовний розвиток, елементом якого є громадський розвиток; значне місце в житті дитини має моральний розвиток, який включає знання, уміння й виконання норм, правил у соціальному житті з правилами, серед яких важливий емоційний і естетичний розвиток:

Чуйне ставлення до дітей;

Прагнення навчити всіх дітей;

Прагнення пробудити інтерес до навчання, любов до предмета;

Прагнення пробудити впевненість у подоланні труднощів.

Отже, дитина як суб'єкт розвитку має охопити: загальнофізичний розвиток, інтелектуальний розвиток, моральний розвиток емоційний розвиток, естетичний розвиток.

В основу змісту і ролі сенсорного розвитку дітей було покладено розробку чітко алгоритмізованих дидактичних знаків, опорних схем, карток, правил. Ці схеми виконують опорну функцію в організації навчання, в управлінні розумовими процесами, допомагають в індивідуальному навчанні, в диференціації завдань для кожної дитини, у розвитку самостійності. Уведено поняття «управління за допомогою сигналів», «коментоване управління» (обговорювання дій); створення ситуації суперечки, колективного пошуку.

К. Юнг, вивчаючи функції прийняття рішень відкрив у психіці людини функції безпосереднього сприйняття дійсності: інтуїція і сенсоріка [ 68].

Інтуїти, засвоюючи нову інформацію, стараються об'єднати різні фрагменти в одне ціле, тому засвоюють їх усі, паралельно, охоплюючи увагою велику їх частину і говорять, що інформація повинна переваритися.

Сенсоріки засвоюють інформацію невеликими порціями, послідовно, крок за кроком. Увага сенсоріка вузько спрямована кожного разу на фрагмент, який виучує. Саме тому увага інтуїтів здається розсіяною у порівнянні з сенсоріками, їхня увага значно ширше охоплює ситуацію, щоб оцінити її цілісність, і вже не так прискіпливо слідкує за кожним конкретним фактом [67]. Потрібно зазначити, що швидкість реакції інтуїтів залежить від їхньої зосередженості. У змаганнях на швидкість вони випереджають сенсоріків, а в ситуації тут і зараз, коли потрібна реакція на те, що зараз відбувається у даному місці і в конкретний час, вони можуть не зразу відреагувати, якщо в цей момент були зайняті іншим.

Інтуїти орієнтовані на майбутнє, гарні прогнозисти, часто їхні думки випереджають свій час. Сенсоріки хуже помічають і схоплюють тенденції змін, прагматики, для них важливіше тут і зараз. Для інтуїтів важливіше почуття польоту і фантазії [ 67].

**«Інтуїція / Сенсоріка** – ця індивідуальна дихотомія базису Юнга визначає пріоритетний спосіб сприйняття, тобто спосіб надходження інформації про

зовнішній світ, або безпосередньо через органи чуття, або ж у відриві від них через вторинні образи [ 67].

Принцип біологічного розвитку:

- наслідковість і наслідування,
- способи його започаткування у розвитку логічного мислення,
- залучення до діяльності .

Це дуже добре людській дитині. Природа дала шанс бути і стати розумним.

Але за яких умов?

а) Самоорганізація розумової діяльності: дитина дослідник? Так.

А який рівень?— ранній вік 2-3 роки

Скільки дітей дослідники? –12 із 35 дітей.

Скільки – переносники дій – 21 і до якого віку із них користувались до шести років. Коли дитина перестає або й не починала бути дослідником, коли вона стала дослідником, і яка її подальша доля.

б) Вплив соціального середовища на самоорганізацію і громадянську позицію.

Як справдилися надії?

**Визначення :**

**ІНТУЇЦІЯ**

Психологічна функція абстрактного сприйняття світу, при якому формуються цілісні образи і картини фантазії за рахунок неусвідомлених процесів зливання інформації із різних джерел і доповнення припущеннями

**СЕНСОРИКА** Психологічна функція конкретного сприйняття світу, при якому інформація надходить безпосередньо від органів чуття, не зазнаючи при такій передачі якихось суттєвих модифікацій.

**Характерні прояви:**

**ІНТУЇТИ**

Легше орієнтуються у часі.

Характер сприймання глобальний і розмитий. Процес освоєння інформації – паралельний.

Характер мислення абстрактний, теоретичний.



Процес мислення безперервний, висновки «виношує».

Пріоритетний метод – пошук прихованого змісту.

Об'єкт обробки – прогнози. Життєва позиція – «поживемо - побачимо».

Більша ефективність в незвичному і незрозумілому. Надають перевагу вивченню нового, люблять освоювати нові професії. Легкі на підйом. В незнайомій ситуації цінують можливість освоювати щось нове. В рутинній ситуації втрачають інтерес.

Мова відзначається фігуральністю, багата на метафори і аналогії.

Сенсоріки легше орієнтуються у просторі, характер сприймання локальний, чіткий. Процес освоєння інформації – послідовний.

Характер мислення конкретний практичний. Процес мислення дискретний, висновки вибудовують «крок за кроком».

Пріоритетний метод – пошук застосування на практиці. Об'єкт обробки – дані, що є в наявності. Життєва позиція – «тут і тепер».

Більша ефективність у тому, що перевірено і надійно. Надають перевагу вдосконаленню знайомого, люблять відточувати майстерність. Ретельні в рутинній ситуації знаходять можливість відточувати майстерність. В незнайомій ситуації прагнуть відшукати для опори щось відоме.

Мова відзначається точністю висловів, детальністю описів. Інтуїція / Сенсорика | Український Соціон//ukrsocion.info/tsigns/ts-1.[ 82].

**Сенсоріка** – одна з трьох (поруч з інтуїцією та інтелектом) основних **функцій психіки** людини, що відповідає за взаємодію із Всесвітом, дозволяє людині отримувати інформацію про оточення за допомогою трьох каналів сприйняття та п'яти органів чуття . – Енциклопедія КОБ.

**Сенсоріка** – це певний стан поведінки людини, що передбачає збір нею інформації, опираючись на власні відчуття (зір, дотик, слуг, нюх). Для людей сенсорного типу важливішими є деталі та факти і менш за все те, що вони означають.

Інтуїція – безпосереднє схоплення сутності предмета, в основі якого лежить вроджена здатність (талановитість) людини, її тривалий досвід, які допомагають осягнути сутність явища, опускаючи опосередковані ланки. Термінологічний

словник до теми 7. Студопедія. studopedia.com.ua /1\_378244\_terminologichniy-slovník-do-temi-.html [ ].

**Канали сприймання:** візуальний, слуховий і кінестатичний (чуттєвий).  
Органи чуття: зір, слух, вкус, дотик, нюх. Іноді помилково шостим почуттям називають інтуїцію.

Сенсорні еталони: (**передивитись, скільки елементів входить до кожного еталону**)

– Еталони кольору – сім кольорів спектра та їх відтінки світлого й насиченого кольорів.

– Еталони форми - геометричні фігури; величини - метрична система мір.

– Слухові еталони – це звуковисотні відносини, музичні ноти, фонеми рідної мови.

– Смакові ми ділимо на солодкий, солоний, гіркий і кислий.

– Запахи– на важкі і легкі, солодкі, гіркі, свіжі і т.д.

Пікалова Н.В. дитсадок комбінованого типу № 201 м.Оренбург.

Зазначимо, що іноді сенсорний розвиток і сенсорне виховання ототожнюють. Це спосіб знайомства і вивчення реальності завдяки органам почуттів.

Система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань.( це думки вихователя дошкільного закладу). Автор важливим засобом вважає: спостереження. Спостерігаючи дитина в природних умовах може познайомитися з якостями предметів, їх формою, величиною, кольором. Проте визначити їх самостійно малюк ще не може. Дитина навчилася тільки дивитися, але не бачити, слухати, але не чути. Тому її треба навчити виділяти якості предметів навколишнього оточення. Рівень розвитку сенсоріки найтіснішим чином пов'язано з рівнем розумових та інтелектуальних здібностей.

#### **Цілі сенсорного виховання:**

1. Вивчення основних понять сенсоріки – форм, розмірів і величин, кольорів, смакових характеристик, запахів та звуків;
2. Формування гнучкості у сприйнятті зовнішніх об'єктів і явищ, швидкості їх аналізу, уваги та логічного мислення;

3. Формування властивостей характеру і здібностей, які вкрай необхідні дитині для його самореалізації.
4. Розвиток дрібної моторики рук у дітей двох- трьох років.

### **Риси особистості**

**Спостережливість** – риса особистості.

В експериментальному дослідженні, яке здійснювали у двох дитячих садках, були сформовані групи випробуваних: контрольна та експериментальна. В контрольну групу увійшли діти з ДЗО №А, а в експериментальну групу діти з ДЗО № В. Експеримент проходив у три етапи.

У процесі експериментального дослідження нами були підібрані методики для визначення рівня сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку (автор Р. А. Урунтаева), який встановлювався на основі вивчення сприйняття форми; вивчення сприйняття кольору; вивчення вміння орієнтуватися у величині предметів; вивчення особливостей дотикального сприйняття предметів.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку в контрольній та експериментальній групах. Було виявлено, що в контрольній групі з високим рівнем сенсорного розвитку 1 дитина (10%). Дитина за зразком і прохання дорослого без помилок знаходив предмети такого ж кольору, орієнтувався в контрастних величинах, а так само без труднощів орієнтувався у формах, підбирав їх за зразком. 6 дітей (60%) показали задовільний рівень сенсорного розвитку. Діти за запропонованим зразком з допомогою педагога знаходили предмети названого кольору, орієнтувалися у величинах, але плуталися в назвах контрастних форм. 3 дитини (30%) були виявлені з низьким рівнем сенсорного розвитку. Ці діти змогли за зразком знайти предмети даного кольору, плутали кольору, так само не орієнтувалися у величинах, формах.

В експериментальній групі високий рівень сенсорного розвитку був виявлений так само у 1 дитини (10%) який легко знаходив предмети потрібного кольору, не плував їх, орієнтувався у трьох величинах і контрастних формах. 5 дітей (50%) показали задовільний рівень сенсорного розвитку. Діти знали назви кольорів, орієнтувалися у величинах, але іноді плутали їх, добре орієнтувалися у

формах. 4 дітей (40%) вагалися у виборі фігури, ускладнювалися при виборі кольору, не орієнтувалися в трьох величинах, тобто продемонстрували низький рівень сенсорного розвитку.

## **2.2. . Психолого-педагогічна сутність феномена «сенсорний розвиток дітей раннього віку»**

Проблема сенсорного виховання дітей раннього періоду належить до найбільш дискусійних проблем, оскільки сам вік є особливим і унікальним, в той же час фундаментальним у становленні дитини. Предметом наукового інтересу педагогів і психологів були сенсорні процеси, що спостерігали у дітей раннього віку Л. Венгер, О.Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна; В. Авансова, М. Поддяков, Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна, Т. Фонарьов та інші, які досліджували особливості сенсорного розвитку дітей, змістові та процесуальні аспекти організації сенсорної роботи з дітьми за основними її напрямками: розвиток сенсоріки і психічних процесів спілкування з дорослими й дітьми, предметно-словникової діяльності, виховання інтересу.

Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж. Декролі, а також С. Русова, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна вважали, що сенсорне виховання є однією з базових компетенцій дитини раннього віку.

Сенсорне виховання в ранньому віці виступає обов'язковим складником подальшого успішного розвитку дитини, потребує від дорослих створення насиченого предметно-розвивального середовища і усвідомлених дій з боку вихователів; пізнавальної діяльності у найближчому і предметному середовищі; наявності значної кількості методичного та практичного матеріалу. Це досліджувалось Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемовою, А. Богуш, А. Бондаренко, Л. Васильєвою, Л. Венгер, Н. Грамою, Т. Дроновою, Л. Каплан, Кроха, В. Котирло, С. Кулачківською, С. Ладивір, З. Максимовою, Л.Олійник, Е. Пилюгіною, Л. Сисоєвою, Н. Тріщун [ 3, 4, 5, 11,13, 37, 42, 44, 70, 82, 107, 143, 213 ].

Сучасні дослідження проблеми сенсорного виховання дітей раннього віку спрямовані спочатку на накопичення сенсорних уявлень, створення навколишнього середовища дитини (мовні й немовні звуки, різноманітні й

достатні за кількістю зорові враження) та спеціальні заняття із сенсорного виховання на першому році життя дитини. Надалі використовуються дидактичні ігри та вправи з наочним матеріалом (вкладки, решітки, кольорові палички, дидактичні столики тощо). Сенсорне виховання розширюється і здійснюється під час малювання, елементарного конструювання, у повсякденному житті.

Серед багатьох напрямів і засобів сенсорного виховання дітей дошкільного віку напрям виховання дітей раннього віку досліджували М. Авдєєва, Л. Галігузова, В. Гербова, С. Новосьолова, Л. Каплан, Р. Казакова, І. Кононова, Є. Смирнова, Т. Фонарьов; розвиток сприйняття дітьми сенсорних еталонів В. Авансова, Т. Башаєва, А. Біне, Л. Виготський, Г. Григор'єва, Л. Гальперін, Н. Кочетова, Кроха, В. Пілюгіна, С. Попова, А. Запорожець, М. Лісіна, Е. Янушко та ін.[1, 2, 6, 7, 10, 26,38, 41, 42, 55, 58, 60, 68, 94, 240].

Зазначимо, що значна заслуга журналу «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», які розробляють цікаву, змістовну інформацію про сенсорне виховання дітей раннього віку, подають ілюстровані оповідки, бесіди для батьків і вихователів [42,43, 44].

Найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідним початком відліку має стати осмислення особистості, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури [80, с.144].

Основою загального розумового розвитку є сенсорний розвиток. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення. Як зауважував О. Запорожець, певні системи, тобто закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, отримують певне мовне позначення. Оволодіваючи цими системами, особистість отримує своєрідний набір еталонів, з якими він може зіставити будь-яку сприйняту річ, охарактеризувати її, знайти їй місце.

Немає такої педагогічної системи, яка б ігнорувала роль сенсорного виховання. Цій проблемі значне місце відводив Ф. Фребель [228].

В Україну система Ф. Фребеля прийшла на початку двадцятого сторіччя. В цей період на початку ХХ сторіччя в Україні значну увагу громадськості до

освітньо-виховних проблем було прикуто, зокрема до суспільного дошкільного виховання. В обговоренні цих питань і спробі розв'язати їх брало участь багато громадських діячів, учених, письменників, лікарів, психологів та педагогів. Особливо помітну роль у поширенні та втіленні в життя просвітницьких ідей у галузі дошкільного виховання відіграли педагогіко-просвітницька діяльність та виступи у тогочасній пресі С. Русової, І. Сікорського, В. Фльоріної, М. Корфа, В. Зеньківського, подружжя Лубенців та інших. Вони схвально ставилися до створення дитячих садків, виступали з пропозиціями ввести дошкільне виховання як першу ланку в загальну систему напоєної освіти й виділити для цього належні державні кошти [ 116, 117, 118].

Ф. Фребель розробив серію дидактичних матеріалів для дітей від пренатального до дошкільного віку під назвою «Шість дарунків для дитячих ігор». [Додаток Б].

Першим дарунком є м'яч. М'ячі повинні бути невеликі, м'які, зв'язані з вовни, пофарбовані в різні кольори – червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий (тобто кольори веселки) і білий. Кожний м'яч-куля – на ниточці. Мати показує дитині м'ячі різних кольорів, розвиваючи в такий спосіб її вміння розрізняти кольори. Розгойдуючи кульку в різні сторони й відповідно говорячи «уперед – назад», «униз», «вправо – вліво», мати знайомить дитину із просторовими уявленнями. Показуючи кульку на долоні й ховаючи її, приказуючи при цьому «Є м'ячик – немає м'ячика», вона знайомить дитину із твердженням і запереченням.

Обґрунтовуючи, чому саме першим дарунком, першою іграшкою повинен бути куля-м'яч, Ф. Фребель правильно зауважував, що він найбільш зручний дитині, тому що її ніжній, нерозвиненій ручці ще важко тримати кутастий предмет (наприклад, кубик). Але поряд із цим, Ф. Фребель приводить і ряд інших, символічних, слухних доводів, як ось: першим дарунком повинна бути саме куля, оскільки куля є «єдністю в єдності», куля - символ руху, куля - символ нескінченності, місце серед інших [16, 17, 60, 91].

Педагогічна система Ф. Фребеля отримала різні оцінки – негативні (навіть до заборони) й дуже схвальні (до поширення в усьому світі), зазнавала забуття і

знову – визнання.

Назва, яку дав своєму закладові Ф. Фребель, – «дитячий садок» (сад, сповнений світла, пташиного співу, пробудженого життя), – обійшла чимало країн світу, але як офіційна збереглася в небагатьох із них, зокрема, на батьківщині Фребеля, в Німеччині. У сучасних назвах здебільшого наперед виступає освітній аспект, а не виховний, («передшкола» – у Польщі; «дитячий освітній заклад» – у Росії; «дошкільний навчальний заклад» – у нас в Україні).

Чуттєве пізнання має особливо важливе значення у дошкільному дитинстві, оскільки цей період найсприятливіший для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про світ. Це налаштовує на серйозну увагу до сенсорного розвитку дитини у дошкільний період.

О. Анісімова у своїй статті описала досвід підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти до впровадження педагогічної спадщини Ф. Фребеля засобами інтерактивних методів навчання. Обґрунтовано можливості використання їх у навчально-виховному процесі під час вивчення спецкурсу – «Фребельпедагогіка». Педагогічні науки – 2014 вип. 65.

Серед інтерактивних методів навчання пропонуються такі, що стимулюють конструктивне мислення, розвивають творчі здібності, сприяють більш ефективному засвоєнню знань, розширюють діапазон їх умінь і навичок, створюють передумови для самостійної роботи і подальшого удосконалення.

Проблему розробляли Запорожець [17, 18], М. Монтесорі [36]. Монтесорі багато працювала з дітьми з обмеженими можливостями. Вона вбачала у сенсорному вихованні неабиякі можливості щодо підготовки дитини до повноцінного життя у природному і соціальному середовищах. Формування повноцінної особистості, на її погляд, неможливе без належного розвитку органів чуття, оскільки чуттєве сприймання є основою розумового і морального буття. Це означає, що розвинуті органи чуття є передумовою інтелекту й вихованості особистості. Тому система сенсорного виховання має бути спрямована на формування сенсорної культури – культури сприйняття зовнішнього світу. Дитина, яка оволоділа сенсорною культурою, не тільки звертатиме увагу, виокремлюватиме якості предметів і явищ навколишнього

світу, а й самостійно набуватиме знань, відкриватиме свій внутрішній світ, що значно важливіше для неї, ніж готові повідомлення дорослих.

У процесі сенсорного виховання важливо організувати, за словами М.Монтессорі, педагогічне “підготовче середовище”, яке є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища є дидактичний матеріал. Розроблений М. Монтессорі дидактичний матеріал зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення уміння слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Він зосереджує дитячу увагу на певній ізольованій властивості предмета (об'ємі – циліндри, куби і призми; довжині – поділені на дециметри палиці; кольорах – шматочки шовку; шумах – циліндричні коробочки з різним умістом тощо). Цей матеріал не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку вправи. Такі вправи з дидактичним матеріалом сприяють самовихованню, оскільки передбачають контроль можливих помилок. Вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки, а намагаючись їх виправити, досягає правильного вирішення поставленого завдання, вчиться надалі уникати неправильних рішень і дій. Під час такої роботи дитина виховує в собі чіткість, акуратність і цілеспрямованість.

Систему сенсорного виховання М. Монтессорі високо оцінила С. Русова, яка також вважала розвиток органів чуття першим кроком до самостійної свідомості дитини, доводила необхідність “якнайраніше давати раціональний розвиток чуттям”. Це слід робити “постійно, щодня потроху, одночасно стежачи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиноці”.

Сучасна система сенсорного виховання створена на основі наукових даних про психологічний і фізіологічний розвиток дитини. У дошкільному віці інтенсивно розвиваються всі органи чуття. Особливо сприятливий ранній вік дитини, коли ознайомлення з якостями предметів є вирішальним у розумовому розвитку (М. Щелованов). Цей період називають “золотою порою” сенсорного виховання. А обмеження зовнішніх вражень породжує у дитини відчуття “сенсорного голоду”, уповільнює її розумовий розвиток [124].



М.Щелованов та його співробітники проводили психологічні спостереження за дітьми раннього віку (до 3-х років) ("Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца", М., 1939, в соавт.). Ними було вперше доведено, що кора великих півкуль головного мозку починає функціонувати з першого місяця життя немовляти. Була встановлена оптимальна продовженість сну та бадьорості щодо перших 3 років життя та добова потреба дитини в необхідності сну. На основі отриманих даних М.Щеловановим були запропоновані фізіологічні обгрунтовані режими, розроблена система виховання дітей раннього віку ("Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях" / під ред. М. Щелованова, Н. Аксариної, М., 1955, 1960). У процесі досліджень були виявлені та описані особливості поведінки немовляти, такі як комплекс оживлення, особливості дитячої ходьби з хапальних рефлексів. М. Щелованов розробив також проблеми порівняльної психології людини й тварин [236, 237].

Впродовж дошкільного дитинства сенсорна культура формується у взаємозв'язку з розвитком мовлення і мислення, оскільки сприймання живить мислення чуттєвим матеріалом, а мислення сприяє розвитку сприймання, збагачує його. Відчуття і сприймання не є пасивними процесами. Вони розгортаються як особливі дії аналізаторів, спрямовані на обстеження предмета, його якостей і властивостей. Протягом дошкільного дитинства сенсорні процеси виокремлюються у самостійні довільні дії, на основі яких формуються способи спостереження, розглядання, пошуку.

Сучасні дослідження польських вчених з математичної підготовки дітей, досвід впровадження нових методик навчання може бути цінним для України, оскільки відкривають нові шляхи формування математичної освіти.

Цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей проходить такі етапи:

1. Етап формування сенсорних еталонів та стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури та співвідношення між величинами кількох предметів.

2. Етап вивчення способів обстеження предметів, а також набуття уміння розрізняти їхню форму, колір та розмір і виконувати щоразу складніші окомірні

дії.

3. Етап розвитку аналітичного сприймання: уміння орієнтуватися в поєднанні кольорів, аналізувати форму предметів, виділяти окремі вимірювальні величини.

Як й інші педагогічні науки, сенсорне виховання має свої принципи організації.

Тематичне планування матеріалу проводиться протягом року та узгоджується із сезонними явищами, а також із програмою ознайомлення з довкіллям і основні напрямки:

- розвиток дрібної моторики руки;
- формування системи сенсорних еталонів;
- формування психічних процесів;
- активізація словника дітей;
- створення розвивального середовища;
- розвиток розумових операцій;
- розвиток комунікативних здібностей;
- розвиток координації рухів;
- формування навичок саморегуляції;
- робота з батьками та педагогам [169].

Отже, далі уточнимо поняття, що взяті нами задля дослідження сенсорного виховання дітей раннього віку.

Сутність понять уточнення: виховання, розвиток, формування та способи їх реалізації. Термін «виховання» вживається в педагогічній науці в чотирьох значеннях: у широкому соціальному, коли йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватися, або, навпаки, загартуватись у боротьбі з труднощами, «робити саму себе»; у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога (наприклад, ранній період розвитку дитини), щоб досягти певної мети в учнівському колективі; у гранично вузькому, коли педагог або

батько розв'язують конкретну індивідуальну проблему виховання (наприклад, у хлопчика прагнуть виховати ввічливість).

За тлумачними і енциклопедичними словниками «виховання» є сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу навчання; поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу навчання; процес систематичного і цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою підготовки її до соціальної, культурної діяльності [18, 76, 80, 81, 84].

За Фрейдом, виховання – це процес побудження до переборення принципу задоволення і до заміщення його принципом реальності. [90, С.85].

Під розвитком, стосовно навчання, розуміють два різні, хоча й тісно пов'язані між собою, явища: власне біологічне, органічне дозрівання мозку, його анатомо-біологічних структур; психічне (зокрема розумовий розвиток) як певна динаміка його рівнів, як своєрідне розумове дозрівання.

В психолого-педагогічній науці склалися три точки зору щодо співвідношення навчання і розвитку. Перша й найпоширеніша полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. Але навчання немовби надбудовується над визріванням мозку. Таким чином, навчання трактується як суто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. В. Штерн [231] писав, що навчання слідує за розвитком і пристосовується до нього, а тому не потрібно втручатися в процес розумового визрівання, заважати йому, а терпляче й пасивно чекати, доки визріють можливості для навчання.

Вчені, які дотримуються іншої точки зору, не акцентують свою увагу на розрізненні між поняттями навчання і розвитку, ототожнюють обидва ці процеси (У. Джеймс, Б. Торндайк) [211].

Третя група теорій поєднує перші дві точки зору і доповнює їх новим положенням: навчання може здійснюватися не лише вслід за розвитком, не лише йти нога в ногу з ним, але й попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення (Л.С.Виготський) [9].

Сучасна вітчизняна педагогіка дотримується положення про діалектичну взаємодію навчання і розвитку особистості: поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості. Навчання стимулює розвиток, разом з тим, ґрунтується на ньому, але не надбудовується суто механічно.

Сенсорний розвиток є процесом засвоєння соціального досвіду, оволодіння системою відповідних еталонів.

Сенсорні еталони – зразки якостей предметів, створені людством у процесі суспільно-історичного розвитку.

Як відомо, еталонами кольору взято сім кольорів спектра та їх відтінки; еталонами форми – геометричні фігури; величини – метрична система мір та ін. Засвоєння сенсорних еталонів не обмежується дошкільним віком, а є досить складним і тривалим процесом.

Психологи виокремлюють такі періоди засвоєння еталонів у дошкільному віці:

1) передеталонний період (від народження до початку 3-го року життя); дитина відображає окремі особливості предметів, здебільшого суттєві, важливі для безпосереднього використання;

2) період предметних еталонів (до 5-ти років); образи якостей предметів дитина зіставляє з певними предметами;

3) набуття якостями предметів еталонного значення (від 5-ти років і далі); дитина співвідносить якості предметів із загальноприйнятими еталонами: вода холодна, стільниця прямокутна, електролампочка скляна тощо.

Розвиток сприймання відбувається в процесі різноманітної діяльності, кожен вид якої має свої основи і забезпечує ефективну динаміку певних сенсорних процесів.

Сучасна педагогічна наука на основі даних психології і педагогіки окреслює зміст сенсорного виховання, яке має здійснюватися за принципом формування, збагачення і поглиблення орієнтування дітей (починаючи з раннього віку) у навколишньому світі. Ознайомлення з кольором, формою, розміром предметів повинно відбуватися одночасно з удосконаленням звукового аналізу мови, формуванням музичного слуху, розвитком м'язово-суглобової чутливості та ін.

Ці вміння є важливими для музичної, образотворчої, трудової діяльності, мовленнєвого спілкування.

Опанування дитиною сенсорних дій поєднується з різноманітною діяльністю, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань і вмінь. Сенсорне виховання передбачає і спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, спеціальними способами зіставлення якостей предметів із засвоєними зразками, тобто із способами обстеження предметів.

Для виокремлення певних груп якостей потрібні як прості дії (дотик, погладжування, щоб визначити гладеньку поверхню), так і складніші системи обстежувальних (перцептивних) дій, якою є, наприклад, система виявлення звукового складу слова. Все, означене вище, і становить обсяг змісту сенсорного виховання дітей .

На кожному етапі дошкільного дитинства завдання і зміст сенсорного виховання конкретизують його загальну мету. Останні наукові дані свідчать про можливість формування у дітей протягом перших років життя диференціювання предметів різних форм, розмірів, кольорів та їх відтінків. Починаючи з семи тижнів, дитина стежить за предметами, що переміщуються, розрізняє кольори. Тримісячні діти розрізняють об'ємні форми (прямокутна призма, куб, куля та ін.). Тому сенсорне виховання слід починати якомога раніше, щоб використати природні можливості дитини.

За стихійного засвоєння сенсорного досвіду в дитини можуть скластися хибні уявлення про якості предметів, і процес їх засвоєння штучно затягнеться у часі. Тому сенсорне виховання повинно послуговуватися методом навчання. Дитині складно дається пізнання просторових відношень. Нелегким є формування уявлень про час, який діти сприймають не конкретним аналізатором, а шляхом чергування явищ життя, що постійно повторюються: день змінюється вечором, заняття – прогулянкою, а прогулянка – обідом тощо. У формуванні часових уявлень важливо досягти розуміння часової послідовності й тривалості. Для цього слід спрямовувати пізнання дитини від розуміння короткого проміжку часу до усвідомлення частин доби, від правильного розуміння понять “учора”, “сьогодні”, “завтра” до засвоєння послідовності днів

тижня, пів року та ін.

Важливим є і розвиток слухового сприймання. Вже наприкінці 2-го року життя дитина має розвинений фонематичний слух, а в дошкільному віці оволодіває здатністю до звукового аналізу слів. Для розвитку тактильної, нюхової та смакової чутливості у процесі сенсорного виховання вдаються до спеціальних вправ на порівняння, а також використовують досвід повсякденного життя дітей. Важливо вмело включати завдання сенсорного виховання у діяльність дітей.

Процес сенсорного виховання у дошкільному віці поділяють на такі етапи:

1) підготовчий етап (перші три роки життя). На першому році життя головний зміст сенсорного виховання полягає у забезпеченні дитині різноманітних зовнішніх вражень. З розвитком хапальних рухів слід допомогти пристосувати їх до форми, розмірів і місцезнаходження предмета. Поступово для дитини ці якості набувають певного значення (маленьке береться однією рукою, велике – двома).

На другому і третьому роках життя дитину необхідно ознайомити з властивостями предметів: формами, кольорами, розмірами та ін. Дії з предметами слід організовувати так, щоб для досягнення результату доводилося зіставляти предмети за формою, розміром, установлювати їх схожість або відмінність. Виконуючи продуктивні дії, дитина на 3-му році життя вже знає, що форма, розмір, колір – постійні ознаки предметів та як користуватися цими предметами;

2) систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури. Після трьох років слід переходити до систематичного ознайомлення із сенсорними еталонами та способами їх використання. У сприйманні кольору сенсорними еталонами є хроматичні (забарвлені) кольори спектра (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий) та ахроматичні (білий, чорний). Спочатку слід формувати уявлення про білий і чорний, далі про хроматичні кольори (із блакитним знайомлять трохи пізніше). Діти повинні засвоїти також і відтінки кольорів.

Ознайомлення з еталонами форми (геометричними фігурами) у сенсорному

вихованні відрізняється від їх вивчення у процесі формування елементарних математичних уявлень. Його метою є пізнання відповідної форми, називання і вміння діяти з нею, а не аналізувати її.

Еталонами величини є умовні мірки. У процесі сенсорного виховання, на відміну від математичної підготовки, можна не використовувати метричну систему, а встановлювати розміри предмета залежно від місця, яке він займає в ряду однорідних (великий, маленький, найбільший).

Уявлення про розмір ускладнюються у процесі переходу від порівняння двох-трьох предметів до багатьох, що утворюють ряд величин, які зменшуються або збільшуються. Пізніше дітей ознайомлюють з відтінками кольору, варіантами геометричних фігур, відношеннями за розміром, що виникають між елементами ряду, який складається з більшої кількості предметів. Одночасно їм розкривають способи обстеження предметів: групування за кольором і формою на основі зразків-еталонів, послідовний огляд і опис форми, виконання дій окоміру. І, нарешті, слід розвивати аналітичне сприймання – вміння орієнтуватись у поєднанні кольорів, виділяти окремі виміри величин, розрізняти форму предметів.

Більшість дослідників вважає недоцільним відокремлення до трьох років продуктивної діяльності дітей, дидактичних ігор і вправ із сенсорного виховання. Пізніше продуктивна діяльність ускладнюється, навчання її набуває планомірності й систематичності. Сенсорне виховання у цей період реалізовується під час організованих дидактичних ігор і вправ.

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань.

До сенсорних процесів належать відчуття і сприйняття (перцепція). Відчуття є найелементарнішим психічним процесом, з якого починається пізнання людиною навколишнього світу. Як початкове джерело усіх наших уявлень, відчуття стають основою для інших, більш складних психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення.

Відчуття – це відображення у свідомості людини окремих властивостей і якостей предметів і явищ, що безпосередньо впливають на його органи почуттів.

Фізіологічною основою відчуттів є діяльність складних комплексів анатомічних структур - аналізаторів, кожен з яких у свою чергу складається з трьох частин: периферичного відділу, званого рецептором; провідних нервових шляхів; коркових відділів, в яких відбувається переробка нервових імпульсів. Науці відомо кілька видів відчуттів.

Всі відчуття можуть бути охарактеризовані з точки зору їх властивостей.

Зміна чутливості, що відбувається внаслідок пристосування органу чуття до діючих на нього подразників отримало назву сенсорної адаптації. Розрізняють три модальності цього явища: 1) повне зникнення відчуття в процесі тривалої дії подразника; 2) притуплення відчуття під впливом дії сильного подразника; 3) підвищення чутливості під впливом дії слабого подразника (8, С. 69).

Відображення в свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин при їх безпосередньому впливі на органи почуттів називається сприйняттям (перцепцією). У ході сприйняття відбувається впорядкування і об'єднання окремих відчуттів в цілісні образи речей і подій. Сприйняття пов'язане з усвідомленням, розумінням, осмисленням предметів і явищ, з співвіднесенням їх до певної категорії за відповідними ознаками.

Сприйняття – це складна пізнавальна діяльність, що включає в себе цілу систему перцептивних дій, які дозволяють виявити об'єкт сприйняття, пізнати його, виміряти, оцінити. Перцептивні дії діляться на вимірювальні, порівняльні, побудовчі, контрольні, коригуючі і тонічно-регуляторні.

До основних властивостей сприйняття, що визначають його сутність відносяться предметність, цілісність, структурність, осмисленість, вибірковість, константність, аперцепція. До властивостей сприйняття, що визначають його продуктивність відносяться обсяг, швидкість, точність, надійність.

Отже, процес відчуттів – це не відображення тієї чи іншої властивості, а складний і активний процес у діяльності аналізаторів, так само відчуття не тільки несуть інформацію про окремі властивості явищ і предметів, а й виконують активізуючу функцію мозку. У свою чергу сприйняття, будучи чуттєвим етапом пізнання, пов'язане з мисленням і має мотиваційну спрямованість, супроводжується емоційним відгуком. Саме на основі



сприйняття можлива діяльність пам'яті, мислення, уяви. Таким чином, відчуття і сприйняття дитиною і людиною оточення – це необхідні передумови і умови його життя і практичної діяльності.

До психічних пізнавальних процесів важливими виступають сприйняття простору, часу й руху, які забезпечують уяву і уявлення.

У ранньому віці у процесі сенсорного виховання доцільніше використовувати плоскі предмети, які легко і зручно накладати, прикладати, порівнюючи за певними властивостями, вважають психологи-практики. Із набуттям дитиною певного досвіду можна використовувати об'ємні предмети.

Деякі дослідники проблеми сенсорного виховання дітей раннього віку вважають, що діти трьох років ще не здатні зрозуміти значення зразків (еталонів), з якими необхідно порівнювати властивості предметів. Кружечок, кулька, кольорова смужка для неї такі одиничні і конкретні, як м'яч, годинник, чашка, книжка, олівець тощо. Новими дослідженнями встановлено, що за умов сучасного розвитку дидактичних матеріалів можливості розширились і діти здатні зрозуміти значення зразків (еталонів), з якими необхідно порівнювати властивості предметів, знаходити предмети на звукову вимогу (І. Гусельникова, Е. Синякіна, С. Синякіна). На цьому етапі важливо забезпечити обсяг різноманітних уявлень, сформувати основу для подальшого засвоєння і використання сенсорних еталонів, забезпечуючи у роботі з дітьми основні види форм і кольорів, які згодом виступатимуть як еталони.

Центральним новоутворенням розвитку пізнавальної сфери особистості дошкільника є уява.

Уява – це універсальна людська здатність будувати нові цілісні образи переробкою практичного, чуттєвого, розумового та емоційно-сміслового минулого досвіду. Вона дає можливість бачити світ у всій різноманітності предметів, їх якостей та ознак. Тому сприймання, мислення та уява тісно пов'язані між собою. Мислення неможливе без уяви, а уява організує сприймання (чуттєвість). В актах пізнання уява дає можливість співвідносити засвоєні знання з новим фактом і, навпаки, бачити факт у контексті загального. Уява розвивається на основі потреб долати невизначеність інформації, коли

бракує знань для розуміння нового. Вона є засобом компенсування недосконалості дитячого мислення й обмеженості дитячого досвіду

У старшому дошкільному, віці продовжує розвиватися репродуктивна уява (створення образів нового на основі малюнка, опису, оповідання). Образи уяви стають динамічними, гнучкими, «живими». Інтенсивно розвивається і продуктивна уява (перетворення предмета в образному й смисловому плані, передбачення результату дій, емоційне передбачення тощо). Діти легко оперують уявленнями: вигадують історії, складають однорядкові вірші, казки, оповідання, за своїм задумом конструюють нові машини, виходячи за межі зразка. Від реальних ситуацій вони прямують завдяки уяві в майбутнє: ставлять мету, передбачають і планують свої дії, прогнозують наслідки своєї поведінки для навколишніх. Продуктивна уява і можливість будувати дитиною цілісний образ предмета чи події раніше, ніж бачити їх частинами. Провідним засобом створення образу уяви є перенесення будь-якої властивості одного предмета на інший, з одного образу на інший.

Уява – істотна ознака здатності до творчості, сприйнятливості до нових ідей, оригінальності в розв'язанні проблемних завдань. У розвитку уяви, крім ігрової діяльності, велику роль відіграють художня діяльність, конструювання тощо, спрямовані на виконання дітьми різних дій, що називаються творчими. Важливо створювати для дітей відкриті, жорстко нерегламентовані ситуації, сприяти виявленню самостійності, стимулювати незалежність і відповідальність.

Розвитку продуктивної уяви заважають комфортність, невпевненість у собі, уникання ризику, а головне, осудне ставлення дорослого чи байдужість їх до дитячої уяви.

Образи фантазії (як продукту уяви) виникають у дітей спонтанно. Вони яскраві, жваві, творчі (згадаймо оповідання М.Носова «Фантазери»: діти розповідають про подорожі, яких не було, про незвичайні іграшки, які їм нібито купили батьки, про крокодила, якого зустріли в річці). Ці образи фантазії не можна вважати обманом. Вони аж ніяк не пов'язані з корисливими мотивами, з бажанням приховати поганий вчинок, з прагненням уникнути покарання. Тому не варто поспішати звинувачувати дитину в обмані, краще придивитися до неї

уважніше: це може бути шлях до майбутньої мрії, або психологічний захист.

У дитячій уяві є те, що характеризує творчу уяву дорослого, хоча і в початковій формі: вона безпосередньо пов'язана з активністю дитини, із створенням нового, нехай суб'єктивного значення. Важливо лише спрямувати дитячу фантазію в лоно творчих пошуків. Треба дбати і про те, щоб образи дитячої уяви втілювалися в зовнішньому продукті: малюнку, фігурах з пластиліну, конструкціях, у танцях.

Дитина старшого дошкільного віку вже засвоїла зразки будь-якої дитячої діяльності. Чи не варто дозволити їй відійти від стандартів? Проте, якщо навчання спрямувати на визначеність, знань, однозначність відповідей на запитання, це призведе до зниження ролі уяви в пізнанні, а потім практично і до повного її зникнення в багатьох дітей в умовах шкільного навчання. Своєчасна сформованість (тобто в дошкільні роки) символічної функції мислення та уяви є істотною умовою переходу до навчальної діяльності.

У дошкільному віці домінуючою функцією свідомості стає пам'ять. Зростає обсяг мимовільної пам'яті, якщо вона включена в активну розумову діяльність чи пов'язана з матеріалом, зміст якого викликав у дитини безпосередній інтерес, зацікавленість.

Розвивається й довільна пам'ять. При довільному запам'ятовуванні старший дошкільник намагається запам'ятати або під впливом вимог дорослого, або коли сам ставить перед собою мету запам'ятати, пригадати. Труднощі відтворення сприяють повторенню матеріалу з метою кращого запам'ятовування. Підвищують результативність пам'яті не тільки ігрові, а й ділові мотиви (щоб краще виконати доручення, привітати рідних зі святом).

Наприкінці старшого дошкільного віку продуктивність обох видів пам'яті (мимовільної та довільної) майже однакова. Наприклад, обсяг запам'ятовуваних слів із 12, що пропонувалося запам'ятати за різними мотивами (доручення, в ігровій ситуації і для перевірки своєї пам'яті), є приблизно однаковим. Діти старшого дошкільного віку оволодівають простим засобом, запам'ятовування – повторенням. Тому уважно вислуховують текст, повторюють його частинами, а іноді звертаються із проханням повторити ще раз. Відтворення тексту вже має

активний характер. Діти намагаються пригадати те, що забули.

Таким чином, дитина поступово навчається підкоряти свою пам'ять словесним вимогам та вказівкам дорослого. Підвищується регулююча роль власного слова, але потрібно словесну вимогу щодо пам'яті дітей підкріплювати досягненням важливого для дитини результату, який зачіпає її інтереси, почуття.

Розвивається смислова пам'ять. Ефективність смислової словесної пам'яті залежить від того, наскільки текст, що запам'ятовується, зрозумілий дитині. Треба пам'ятати і про явище ремінісценції: відстрочене відтворення дає кращі результати, ніж відразу після запам'ятовування. Це стосується не тільки віршів, оповідань, а й того, що дитина побачила, прослухала, що на неї справило емоційне враження. Таку особливість пам'яті слід враховувати на заняттях у дитячому садку. У деяких дітей ремінісценція виявляється яскраво. Вони не можуть відтворити те, про що їм розповідали. Це створює видимість, що дитина не зрозуміла, не засвоїла матеріалу. Таких дітей краще викликати не першими, їх слід попереджати про виклик. Але доцільно запитати на цьому ж занятті, бо відсутність первинного відтворення поданого матеріалу негативно вплине на його подальше збереження.

У ранньому віці образне запам'ятовування є найпродуктивнішим. Тому наочність має велике значення не лише для розуміння, а також для запам'ятовування матеріалу.

Як вже досліджено багатьма ученими, розвиток потребнісно-мотиваційної та вольової сфери особистості старшого дошкільника посилюється. Спрямованість особистості визначається певною ієрархією підпорядкованих один одному мотивів діяльності людини. Така ієрархія вперше з'являється в старшому дошкільному віці. Як це відбувається?

Значення сенсорного розвитку дитини раннього віку у розумінні математичних уявлень старших дітей.. Дитячі види діяльності й особливо ігра як провідна в дошкільному віці та спілкування з дорослими є факторами соціалізації дітей, механізмами прилучення їх до соціально-культурних норм взаємовідносин людей у суспільстві. У старшому дошкільному віці розвиваються смислові орієнтації у взаємовідносинах та взаємодіях між людьми.

Внаслідок цього закріплюються притаманні дорослим форми поведінки, що вони схвалюють. У дітей формуються моральні уявлення та оцінки поведінки, які безпосередньо злиті з емоційним ставленням до дорослого, бо провідною потребою в цьому віці є потреба бути на висоті вимог дорослого. Таким чином, у дітей формуються внутрішні суб'єктивні основи власної практичної поведінки. Мотиви та норми відносин між дорослими діти засвоюють через їхнє відтворення та моделювання у власній діяльності, взаєминах з дорослими та ровесниками. Так, в ігровій діяльності саме стосунки між людьми виступають на перший план. З'являються «внутрішні етичні інстанції» як новоутворення дошкільного віку. Це уявлення дітей про те, що добре, що погано, як можна діяти, а як не можна, бо це засуджується. Такі уявлення, або «внутрішні етичні інстанції», і починають визначати зміст і характер власних вчинків дитини в системі її взаємодії з дорослими та ровесниками.

Через свої вчинки в реальних стосунках дитина намагається самоствердитись у своїх моральних якостях («Я працелюбна, бо допомагаю мамі»).

Ось тому так важливо впродовж всього раннього дитинства виховувати уяву за допомогою методів сенсорного розвитку. Окремі аспекти досліджуваної нами проблеми представлені в працях О. Бударного, К. Гуревич, М. Костикової, І. Павленка та ін. [28, 37; 48; 72; 88]. Так, для обґрунтування відмінностей у навчальних здібностях та можливостях дітей О. Бударний пропонує деякі шляхи і способи організації диференційованої роботи, навчальний матеріал з планування з урахуванням психічних відмінностей і здібностей дітей [37]. Досвідом роботи з використання різних засобів викладання математики для здійснення індивідуального підходу до учнів ділиться І. Павленко [26]. На думку М. Костикової, підготовленість до школи не може бути основним критерієм розвитку дитини, оскільки це показник скоріше старанності батьків, ніж запорука успішності наступного навчання. Вона вважає, що необхідно за допомогою спеціального діагностичного інструментарію визначити психологічну готовність дитини до школи. Автор наводить характеристику 40-а типів психологічної готовності, описує види допомоги, способи і форми

індивідуального підходу до дітей. К. Гуревич звертає увагу на необхідність урахувати як вікові, так і індивідуально-психологічні особливості, забезпечувати не теоретичну, а реальну доступність учням матеріалу обов'язкових навчальних програм, розподіляти його за освітньо-віковими ступенями [7]. У дослідженні Т. Галанової запропоновані педагогічні критерії, на основі яких доцільно поєднувати дітей у групи для здійснення диференціації навчання, раціонального сполучення фронтальної та індивідуально-групової навчальної роботи: швидкість орієнтування у вирішенні пізнавальної задачі; ефективність способу проникнення в проблему; глибина розуміння програмового матеріалу; рівень працездатності; старанність в учінні; пізнавальний інтерес; вольові якості та ін., що становить інтерес для нашого дослідження [11]. Особливо підкреслюється залежність цих якостей від психічних особливостей дітей. Диференційований підхід автором розглядається як найважливіша умова загального розвитку і стимулювання активної навчальної діяльності вихователя, що сприяють підвищенню ефективності виховання, розглядає Ю. Бабанський. Автор подає характеристику диференційованого підходу до вибору завдання, змісту, методів, форм навчання з урахуванням особливостей окремих груп дітей. У роботі В. Іванова розкривається і обґрунтовується можливість розширення і застосування безпосередніх і опосередкованих способів управління навчальною роботою школи в умовах Індивідуально-диференційованого підходу. Автори розробляють систему дидактичних прийомів для врахування індивідуальних особливостей дітей, методик складання програм для рішення завдань, що враховує індивідуальні особливості дітей, принципів основи якої використовуються і нами в процесі організації експериментального навчання [14,17,18]. Роль і місце диференційованого і індивідуального підходу в школах з поглибленим вивченням іноземної мови вивчав О. Федоришин. Автор приходить до висновку, що використання диференційованого та індивідуального підходів у вихованні учнів в умовах поглибленого вивчення іноземної мови значно підвищує рівень їх інтелектуального розвитку, моральної вихованості, загальної культури спілкування. Диференціація як варіативність індивідуальних і колективних

шляхів досягнення загальних цілей освіти розглядається в праці О. Бугаєва. На основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду автор накреслює шляхи реалізації різних моделей диференціації – рівневий і профільний [12]. Багато негараздів суспільства П Лернер пов'язує з тим, що в дитячих садках, школах процвітає усередненість, байдужість, детренування, дискомфортність. втрата моральних орієнтирів. Головною причиною цього він вважає недиференційованість програм навчання [28, 29], у чому ми повністю солідарні з авторами.

Впровадження точних методів у педагогіку пов'язане з логіко-алгоритмічним підходом або алгоритмізацією у навчанні. Алгоритмізація у навчанні має два аспекти: 1) навчання алгоритмам і 2) побудова алгоритмів самого навчання. Під алгоритмом будемо розуміти змістовно-інтуїтивне, а не уточнене математичне поняття алгоритму. Тобто розглянемо алгоритм як деяке загально прийняте і чітке правило, процедуру або сувора послідовність операцій, точне виконання якого завжди доводить до розв'язання будь-якої задачі із того класу задач, для яких дане правило діє або складено.

Математика вся наскрізь повна алгоритмів задля розв'язування задач різних груп і класів, тож цілком природно, що навчання математики на будь-якому рівні неминуче включає навчання алгоритмам. Вміння чітко формулювати правила й чітко їх додержуватися – не одна з якостей математичного мислення і дуже важливе для кожної людини.

Навчання алгоритмам іноді розуміється як повідомлення дітям готових алгоритмів, і на цій основі воно протиставляється "змістовому творчому мисленню". Однак погодитися з цим важко, і воно не має під собою певного підґрунтя.

Навчання алгоритмам не лише не зменшує творчого пошуку, здогадки, інтуїції, але навпаки, слугує розвитку низки важливих якостей логічного і творчого мислення дітей, так як передбачають таку методику, за якою діти підводяться до самостійного відкриття необхідних алгоритмів.

Наведемо приклад. Дітям ставиться завдання: скласти число 5. До цього діти вже робили це з числом 2, 3, 4. Можна по аналогії 4 і 1, а можна 2, 2, 1; 3, 2;

1, 1, 1, 1, 1. З дітьми знаходимо правило, за яким діти групують предмета, тобто алгоритм виконувався простим перебором предметів, але вони вже знайомляться з реченнями логічного мислення. У даному випадку з логічним реченням: "або - або".

Найбільшу складність викликають у дітей алгоритми процесів, що мають розгалуження. Вони містять нарівні з математичними операціями перевірку логічних умов, від результату яких залежить хід процесу розв'язання задачі. До того ж відсутність в традиційній формі запису цих алгоритмів затруднює процес навчання. До таких блок-схем відносяться блок-схеми "так – ні", тобто вірний і хибний шлях. Найбільш сприйнятною формою для дошкільників є завдання типу: "Лабіринт".

Такий алгоритм має одну математичну операцію /рух вперед/ і перевірку двох логічних умов: перший шлях дорівнює нулю, і другий шлях, дорівнює нулю. Діти раннього віку люблять рухатися лабіринтами самі, найчастіше рухають іграшку.

Другий аспект логіко-алгоритмічного підходу більш ємний, а тому важливий. Він полягає у побудові системи навчальної діяльності педагога.

Реальний процес навчання дитини вихователем відбувається у вигляді певної послідовності "педагогічних дій": постановкою запитань, пояснення, наведення прикладів і контрприкладів, показ наочності, пропонування вправ, завдань, задач.

Аналіз реальних процесів діяльності вихователя часто виявляє нерациональність їх побудови, необґрунтованість педагогічних дій, недоцільність їх. Іноді методичні розробки бувають результатом інтуїції і досвіду вихователя далекі від оптимальних варіантів навчання, тому що не базуються на аналізі логічної структури дидактичного матеріалу, що підлягає вивченню.

Процес навчання дітей певної вікової групи певному змісту може бути представлений у вигляді "пропозиції алгоритмічного типу", або "послідовності алгоритмічного типу", або "алгоритму навчання".

Структура алгоритму навчання, склад, послідовність його складових суттєво залежать від логічної структури змісту навчання. Тому побудова



ефективних постійних прийомів у навчанні – алгоритмів навчання – передбачає логічний аналіз матеріалу, що підлягає вивченню, а також залучення понять і елементарного апарату математичної логіки. Цим можна пояснити те, що ритмізацію в навчанні називають ще логіко-алгоритмічним підходом.

Поняття " алгоритм навчання" дещо відрізняється від поняття "алгоритм" навіть, у його інтуїтивному значенні. Так, не передбачається фіксованою множина використовуваних елементарних операцій. Більше того, саме поняття елементарної операції в алгоритмах навчання не є чимось строго визначеним. Так як мова про навчання людей, то одна и та ж операція для однієї людини може бути нескладною, і це не вимагатиме її розподіляти на інші більш прості операції (і в цьому смислі елементарної), а для другої людини вона важко виконувана. Із відносності поняття елементарності операції витікає неможливість попереднього задавання тих операцій, які можуть фігурувати в алгоритмах навчання.

Якщо алгоритмічний процес взагалі лиш потенційно може бути виконаний; то процес, що виконується у відповідності до алгоритму навчання, повинен бути практично виконуваним.

Розглянемо приклади побудови алгоритму навчання.

У викладанні математики почасти виникає необхідність визначення відношення між двома множинами / чисел, геометричних фігур або інших об'єктів/.

Наприклад, з'ясовуючи відношення між множиною прямокутників і ромбів, ми можемо думати за такою схемою:

- 1/. Чи будь-який прямокутник ромб? - ні.
- 2/. Чи будь-який ромб прямокутник? -ні.
- 3/. Чи існують прямокутники, що є ромбами? -так. Отже, множини ромбів і прямокутників такі, що перетинаються, їх перетин - множина квадратів.

Але можна мислити під час розв'язування цієї задачі за другою схемою:

- 1/. Чи існують прямокутники, які є ромби?– так, квадрати.
- 2/. Чи існують прямокутники, що не є ромбами? - так, рівносторонні прямокутники.

3/. Чи існують ромби, що не є прямокутниками?- так, непрямокутні ромби.

Отже, множини прямокутників і ромбів перетинаються. Абсолютно аналогічно розв'язується задача визначення відношення між додатними і раціональними числами, і взагалі будь-яка задача цього класу.

В розглянутих алгоритмах навчання явно не виявлена можливість неправильної відповіді учня на те чи інше питання. Однак така можливість повинна бути врахована, оскільки мова про алгоритм навчання, а тим, що навчаються властиво помилятися.

Врахування цієї можливості виражається в тому, що кожна відповідь "так" чи "ні" на кожне з поставлених запитань може виявитися "правильною" і "неправильною". В останньому випадку алгоритм навчання повинен передбачати "педагогічну дію", спрямовану на те, щоб дитина зрозуміла, що допущена помилка і виправила свою відповідь. Такою педагогічною дією може бути контрприклад. Він повинен бути яскравим і очевидним, який би навів думку дитини на правильну відповідь. Задля цього досить показати чотирикутник, який не може бути прямокутником і т.д.

Отже, вивчивши психолого-педагогічні особливості сприйняття як форму відображення образів, ситуацій, явищ, подій констатуємо, що будь-які математичні категорії, зображення мають у своїй основі елементи геометрії: чи то форми, чи то числа, чи знаки, символи, букви алфавіту тощо.

Таким чином, сенсорний (лат. *sensorium* – орган чуттів) розвиток дитини – розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо).

Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. У процесі сенсорного розвитку з'являється логічне пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її

сприймання. Якщо в дитини належно розвинуті мисленнєві механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Ця проблема сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку досить серйозна і вимагає від дорослих дошкільного навчального закладу і сім'ї послідовної і копіткої роботи, як з боку вихователів, так і з боку батьків.

Розв'язанню окреслених питань за новими програмами приділяють увагу А. Богущ, М.Васькевич, І. Мардарова, О. Монке, І. Непомняща, Г. Грама, які розкривали різні напрями пізнавального розвитку дітей раннього віку [11, 15, 19, 21, 58].

– Норми розвитку дітей до трьох років (Early Intervention development) (автори Р.Фьюелл, П. Вэдэзи) окреслюють загальний обсяг діяльності;

– норми соціально-емоційного розвитку дітей раннього віку (автори М. Питерси, Р. Трилор);

– програму ранньої комплексної діагностики рівня розвитку дитини від народження до 3-х років (автори Л. Аксёнова, А. Лисеев, Н. Тюрина, Е. Шкадаревич);

– перелік стимульного матеріалу для діагностичного обслідування (Л. Голубева, М. Лещенко, К. Печора);

– розвиток пізнавальної діяльності, когнітивний розвиток дітей, етапи розвитку дітей у ранньому віці (взаємозв'язок розвитку крупної моторики, мови, мислення) (автор Ж. Пиаже);

– Завдання на перевірку функцій узагальнення в діях з предметами (автор А. Фролова);

– Діагностика гри і дій з предметами дітей від 1 року 3 місяці до 3-х років (автори Л. Голубева, М. Лещенко, К. Печора);

– Педагогічна оцінка розвитку та актуального стану дитини (автор Е. Юдина).

*Формування, спрямування і коригування цих умінь окреслює проблематику сенсорного виховання.*

Роль сенсорного розвитку дітей дошкільного віку безперечна: 9/10 усього

їхнього розумового багажу – результати діяльності органів чуття.

Сутність сенсорних еталонів розвитку:

- вивчення основних елементів геометрії;
- визначення відчуттів;
- визначення відчуттів сприймання;
- розроблення методик практичних дій;
- розкриття логічного пізнання;
- визначення накопичених знань і досвіду нових чуттєвих даних;
- виконання інтерпретації інформації.

Таким чином, до головних завдань сенсорного розвитку дітей раннього віку належать:

- сенсорна підготовка у дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій;
- формування системи сенсорних еталонів;
- розвиток уміння самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності;
- сенсорний розвиток пізнавального, емоційного насичення, вольового саморегулювання.

Окреслена система у нашому дослідженні виступає словесною моделлю поєднання ключових блоків сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Таким чином, сенсорна система – це система організму, що забезпечує сприйняття, засвоєння, перероблення інформації про зміни довкілля та стан внутрішнього середовища організму. Органи, які *сприймають інформацію* та передають її у вищі відділи, називають *аналізаторами*, а рецептори формують *периферійний відділ аналізатора*.

Емоційне насичення життєдіяльності дитини, що потрібне для розвитку особистості дитини віком від 1 до 6 років, у край необхідна прихильність людей. Без неї дитина може стати жертвою страхів і тривожних переживань. Водночас, емоційний інтелект особистості потрібно розвивати й нарощувати, він є поглибленням емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту. управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції.

## 2. 3. Компонентно-структурний склад сенсорного розвитку дітей раннього віку

У світовій системі розвитку особистості пріоритетного напрямку набувають провідні тенденції освітнього процесу: соціалізація дитини, сенсорний розвиток, ранній вік дитини.

З раннього періоду дитина знайомиться з довкіллям і сприймає різні предмети, активно вивчає оточення.

У цей період формуються основні навички самообслуговування, а також, відбувається розвиток гри – як виду діяльності. У грі з'являється сюжет, дитина поступово навчається розвивати його, орієнтуючись не тільки на вже знайомі життєві ситуації, а й на новостворювані і модельовані самою дитиною.

Перехід до самостійних дій здебільшого передбачає розвиток первинних цінностей: доброти, уваги, прагнення до пізнання, до творчої самореалізації, набування досвіду, збагачення його ціннісного потенціалу.

Цей віковий етап закінчується з початком наступного періоду – «кризи 3-х років», який, перш за все, обумовлений перебудовою свідомості дитини і формуванням позиції дитини, так званої «Я – сам».

У контексті актуалізації феномена розвитку дитини раннього віку «Я – сам» активізується самосприйняття, самооцінка, мислення. Феномен сенсорного розвитку визначають, як: процес засвоєння соціального досвіду.

Сенсорний розвиток – це розвиток дитини, її сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення в просторі, а також запаху, смаку і т. д. Значення сенсорного розвитку в ранньому та дошкільному дитинстві важко переоцінити. Саме цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ [ 33].

Сенсорний розвиток – це спосіб пізнання навколишнього світу, в основі якого лежить робота органів чуття. Відчуття дають нам уявлення про різноманітні властивості навколишнього середовища і допомагають формувати цілісні образи предметів. Так, зорове сприйняття припускає розрізнення об'єктів навколишнього світу за кольором, формою, розміром. Тактильне сприйняття

включає в себе тактильні відчуття (розрізнення предметів за фактурою – гладке / шорстке, тверде / м'яке), відчутні відчуття (визначення форми предмета на дотик – плоске / об'ємне), температурні відчуття, баричні відчуття (вага, тяжкість) [33].

Проблема сенсорного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох науковців (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагогів (В. Аванесова, М. Поддяков, Н. Сакуліна, Є. Тихєєва, О. Усова, Є. Фльоріна). Сенсорний розвиток дитини відбувається у процесі нею сприйняття й формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, величину, розташування у просторі, а також запах, смак тощо.

Значна увага надається сенсорному вихованню в ранньому віці. На думку психологів цей вік найбільш сприятливий для вдосконалення органів чуттів, накопичення уявлень про навколишній світ [148].

Доведено, що сенсорне виховання виступає обов'язковим складником розвитку дитини, яка потребує усвідомлених дій з боку вихователів, що підтверджується наявністю значної кількості методичного та практичного матеріалу (Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Н. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Е. Пілюгіна, Л. Сисоєва).

По суті, феномен сенсорного розвитку особистості з цих позицій також виступає у своєму функціональному аспекті, оскільки проявляється як загальний спосіб функціонування, але на відміну від першої моделі, відтермінований окремими характеристиками особистості, що підчас мають свої особливості та підходи у вирішенні проблеми.

Особливе значення мали дослідження Г.С. Костюка. Його цікавило, за яких умов і як виникає у дітей перше усвідомлення ними кількісних відношень, як здійснюється перехід від сприймання групи предметів до поняття про їх число. Об'єктом його дослідження були діти віком від двох до чотирьох з половиною років.

Для того, щоб діти раннього віку мали уявлення про число, на думку Г.С. Костюка, спершу необхідно виконувати ігрові завдання, що потребують

усвідомлення кількості реальних і зображувальних об'єктів (у межах від одного до п'яти).

Г.С. Костюк зробив висновок про те, що поняття числа виникає у дитини через пізнання нею кількісних відношень. Дитина абстрагує число й воно, абстрагування, передбачає вироблення в умовах мовленнєвого спілкування з дорослим нових засобів, дій (спочатку практичних, потім розумових) з об'єктами. Поняття числа як засобу походження – продукт аналізу й синтезу, абстрагування й узагальнення дій дитини з об'єктами, а за своїм змістом – знання їх кількісних відношень. [105, с. 181-183].

Отже, дитина виконує індивідуальну дію відповідно до заданого дорослим зразка, інакше кажучи, вона не зможе досягти правильного результату в силу своїх вікових можливостей. Тому провідною для неї стає *предметна діяльність, а ситуативно-ділове спілкування – засобом її здійснення.*

У контексті концептуальних змін в освіті, що підготовлені у Проекті Нового закону про освіту (2017 рік), провідного значення набуває ідея освіти особистості впродовж всього життя, системоутворюючим компонентом якої виступає саме рефлексивна складова: здатність суб'єкта до адекватної самооцінки, бачення перспектив власного розвитку на різних етапах саморозвитку (Л. Іванова).

За виступом Л. Гриневич новому поколінню дітей потрібно створити всі можливості для саморозвитку компетентнісного навчання.

В концепції визначено 9 основних елементів Нової української школи (НУШ), які можна згрупувати у 4 основні блоки:

- 1) Новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей XXI століття.
- 2) Новий шкільний учитель, що володіє сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства.
- 3) Сучасна система управління та адміністрування шкіл.
- 4) Нове освітнє середовище. (Л. Гриневич. Виступ в Інтернет 19.06.17 Категорія новини).

У концепції НУШ та в проекті Закону закладено ключові компетентності й

наскрізні вміння, якими має володіти учень після закінчення школи.

Серед ключових компетентностей – вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість та інноваційність, економічна компетентність тощо.

А також наскрізні вміння – критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми. **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**

Створення можливостей для сенсорного розвитку компетентнісного навчання включає забезпечення повноцінного фізичного, психічного, сенсорно-емоційного, розумового, мовленнєвого, художньо-естетичного; входження в соціум, адаптацію до предметного і соціального середовища дітей раннього віку та розвинути їхні внутрішні потенційні можливості [ 136].

Важливим для дитини раннього віку є мотивування, тобто виклик уваги. К. Платонов наголошує на тому, що мотиви діяльності можуть виступати в ролі процесів, станів та якостей особистості. Він виділив три групи мотивів: перша група характеризується як нестійкі, ситуаційні мотиви; друга – стійкі мотиви; третя група висвітлює мотиви діяльності, які одночасно виступають в ролі якостей особистості.

Мотиви-якості, або смислові утворення, як регулятори поведінки та діяльності дитини, розглядаються концепцією виховання особистісних цінностей дитини, розробленій І. Бехом.

В основі формування і розвитку смислових утворень лежить принцип діяльнісного опосередкування, відповідно до якого смислові утворення породжуються діяльністю, й з іншого боку, визначають зміни в ній. І. Бех підкреслює, що головна функція смислових утворень полягає «в регуляції діяльності – саме на основі задається та чи інша смислова спрямованість діяльності... людини, складається можливість свідомо і гнучко змінювати цю спрямованість» [ 6, кн.1,С.12].

Під розвитком, стосовно навчання, розуміють два різні, хоча й тісно пов'язані між собою, явища: власне біологічне, органічне дозрівання мозку, його анатомо-біологічних структур; психічне (зокрема розумовий розвиток) як певна динаміка



його рівнів, як своєрідне розумове дозрівання.

В психолого-педагогічній науці склалися три точки зору щодо співвідношення навчання і розвитку. Перша й найпоширеніша полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. Але навчання немовби надбудовується над визріванням мозку. Таким чином, навчання трактується як суто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. В.Штерн писав, що навчання слідує за розвитком і пристосовується до нього, а тому не потрібно втручатися в процес розумового визрівання, заважати йому, а терпляче й пасивно чекати, доки визріють можливості для навчання[ 199].

Вчені, які дотримуються іншої точки зору, не розрізняють навчання і розвиток, ототожнюють обидва ці процеси (У. Джеймс, Б. Торндайк).

Третя група теорій поєднує перші дві точки зору доповнює їх новим положенням: навчання може здійснюватися не лише вслід за розвитком, не лише йти нога в ногу з ним, але й попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення (Л.С.Виготський).

Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, водночас це з'ясування того, як інші знають і розуміють „рефлектуючу” особу, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини.

Сучасна вітчизняна педагогіка дотримується положення про діалектичну взаємодію навчання і розвитку особистості: поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості. Навчання стимулює розвиток, разом з тим, ґрунтується на ньому, але не надбудовується суто механічно.

Таким чином, аналіз дослідницьких джерел показав необхідність оформлення компонентно-структурної моделі сенсорного розвитку дитини раннього віку, що передбачає розробку і обґрунтування багатокомпонентної структури з урахуванням основних характеристик даної властивості особистості.

У структурі розвитку дитини раннього віку чітко простежуються такі його

головні аспекти:

- емоційно-мотиваційний: виявлення цікавості до всього, що попадає на очі дитини раннього віку; до оточення;
- процесуальний: бажання до спілкування і ознайомлення з предметами через дотик; оволодіти предметами, організація власних дій, виконання їх у певній послідовності сенсорних, розумових, практичних дій;
- змістовий: вибір необхідних матеріалів для отримання знань про них у певному віковому періоді та способів їх вирішення;
- рефлексивний: чуттєвість, відображення, усвідомлення предметних дій, прагнення до їх розширення, вдосконалення.

На основі вище означеного констатуємо, що враховуючи сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти, реформування освіти (2017), поступового переходу системи національної освіти стійкого розвитку та компетентнісної парадигми у структурі різних видів навчально-пізнавальної діяльності, у тому числі й сенсорної, структуроутворюючого значення набувають ціннісні й рефлексивні аспекти, що обумовлює їх включення їх до системи сенсорного розвитку дітей раннього віку. До них були взяті наступні компоненти: емоційно-мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний.

**Емоційно-мотиваційний компонент.**(«Оберіг»: сенсорно- пізнавальний С.49-52, 96-104; емоційно-соціальний розвиток) с. 56-60 , 104-108; та художньо-естетичний розвиток (розвиток образотворчого, муз, с.73-80.

У психологічній теорії емоційність розглядається як властивість особистості, що характеризує зміст, якість і динаміку її емоцій і почуттів. Зазначимо, що змістовність емоційності відображає явища й ситуації, що важливі для суб'єкта та виявляють мотиваційну спрямованість, світогляд тощо.

Вивчаючи сенсорний розвиток дітей раннього віку, констатуємо, що діти від одного до трьох років мають найбільш інтенсивний, плідний період накопичення дитиною соціального досвіду, фізичного розвитку, психічних властивостей і процесів.[111]. Емоційний розвиток дитини проявляється у її здібності правильно, чуттєво відгукуватись на вплив явищ оточення та керувати спонтанними емоційними побудженнями й реакціями.

Під емоційним інтелектом (EQ) маємо на увазі сукупність здібностей, що дають змогу особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції оточуючих. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми.

В Україні з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ (емоційного інтелекту) як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк)[8] та показника цілісного її розвитку (О. Філатова) [226].

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф [248, 249].

Уведення поняття емоційного інтелекту в психологічний тезаурус сприяло інтенсифікації досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І. Андрєєва, О. Власова, Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, Р. Робертс, П. Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Аршава, Р. Бар-Он, М. Бреккет, Н. Коврига, Т. Кумскова, В. Овсянникова, Г. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. Єрмаков, А. Мітлош, А. Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М. Манойлова, М. Нгуен, О. Приймаченко, К. Саарні). Однією з перспективних сфер дослідження емоційного інтелекту є освіта (Е. Аронсон, М. Манойлова). Згідно з деякими дослідженнями, правопівкульні володіють емоційним інтелектом набагато краще.

Дослідники виявили ще одну закономірність: чим вищий рівень освіти батьків і матеріальне становище сім'ї, тим вищими є показники емоційного інтелекту у підлітків. Проте в цій ситуації складно зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки. Можливо, батьки стали заможними завдяки своїй вродженій емоційності і ці гени передали своїй дитині. Не виключено інший варіант:

забезпечена і освічена родина більше приділяє уваги дитині, більш гуманно її виховує, що й спричиняє високий EQ [10: 102].

У житті нам постійно доводиться взаємодіяти з людьми, і часто головну роль у комунікації відіграє розуміння емоцій. Емоційний інтелект – це здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями, власними та інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності. Саме емоційний інтелект пояснює, чому іноді випускники вищих навчальних закладів, з середнім рівнем знань, будують кар'єру, а відмінники часто не досягають професійних злетів, тому існування в людини IQ не є повною гарантією успіху [11: 57].

Науковці (Д. Гоулман, В. Єрмаков, І. Андрєєва, О. Власова, А. Мітлош Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он) не дійшли згоди в питанні: «чи можна розвивати емоційний інтелект?». Частина дослідників вважає, що розвитку піддається лише емоційна компетентність (комунікативні навички), проте емоційний інтелект і емоційна компетентність не тотожні. Їхні опоненти вважають, що EQ розвинути можна, зважаючи на те, що нервові шляхи мозку розвиваються більшу половину життя. Як вже достеменно відомо, що без емоційного інтелекту ефективне лідерство неможливе. Д. Гоулман наводить переконливі дані досліджень Гарвардського університету: успішність будь-якої діяльності лише на 33 % визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями (тобто IQ людини), а на 67 % – емоційною компетентністю (EQ). Причому для керівників ці цифри різняться ще відчутніше: тільки 15 % успіху визначається IQ, а 85 % – EQ. Автор стверджує, що мікроклімат у колективі на 50–70 % залежить від дій однієї людини – лідера. При цьому тільки один окремо взятий організаційний клімат – емоційне ставлення людей до роботи – здатний пояснити 20–30 % відмінностей у продуктивності праці робітників. Саме емоційний стан керівника реально впливає на психологічний клімат у колективі, а тому й на ефективність праці співробітників [36: 106].

Деніель Гоулман доводив, що успіх у бізнесі гарантував не когнітивний, а емоційний інтелект. Людей з розвиненим емоційним інтелектом він описував

- так: – Вони добре розуміють власні емоції (самосвідомість).
- Вони добре керують власними емоціями (самоконтроль).
  - Вони з емпатією ставляться до емоцій інших людей (соціальне розуміння).
- Вони добре справляються з емоціями інших людей (управління взаємовідносинами).[36 ].

Таким чином, емоційний інтелект – це поняття, яке вражає нас своєю одночасною простотою та глибиною. Його дієвість та вплив можна зрозуміти, поглянувши на такі сфери життя: школа чи робота; фізичне здоров'я; неконтрольовані емоції; взаємовідносини.

У EQ простежується декілька рівнів. Перший – усвідомлення своїх емоцій, уміння визначити, яку емоцію відчуваєш на цей час, з'ясувати, які базові емоції покладено в основу складної емоції. Другий рівень – уміння керувати власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій, заміщати їх іншими. Третій – усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками. Четвертий – управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління стосунками. Умілий оратор – лідер-тактик, здатний викликати у слухачів необхідні відчуття і емоції на нетривалий час. А лідер з високим рівнем емоційного інтелекту – не тільки тактик, але й стратег, у змозі керувати своїм емоційним станом та станом співробітників протягом тривалого часу [10:101].

У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, упевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект містить емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви

поведінки, рівновагу, а також скоригувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією.

Глиbokі соціально-економічні та духовні зрушення, що відбуваються в Україні, сприяють утвердженню особистості як найвищої соціальної цінності, найповнішому розвитку її здібностей, задоволенню широких потреб, забезпеченню гармонізації міжособистісних стосунків. Практична реалізація цих завдань багато в чому залежить від самої особистості, її здатності вільно орієнтуватися в соціальному просторі, розуміти особливості розвитку й самореалізації, оволодівати науковою інформацією. Складність і різнобічність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін зумовлюють гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. За таких умов зростає науково-психологічний інтерес до проблеми EQ. Якщо в XX ст. освіта, дипломатія, управління та бізнес вимагали розвитку логічного інтелекту, то в XXI ст., коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, перспективними є поглиблення емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту [2:22].

Емоційний інтелект – є поєднання інтелекту та емоцій за яких особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, рахуватися з оточуючими і будувати з ними відносини на основі довіри і співпереживання. Це дозволяє людям легше взаємодіяти один з одним в колективі, реалізуючи свої здібності і не заважаючи творчому прояву інших. Давайте згадаємо, як поведуться діти під час гри, Одні лідирують, інші підкоряються – це залежить від характеру. Але психологів цікавить ще й те, як дитина вписується в колектив. Виявляється, найкраще це роблять ті діти, які, включаючись в гру, не прагнуть відразу нав'язувати свої правила. Спочатку вони уважно стежать за грою і зосереджуються на її правилах. Потім намагаються якомога точніше їм слідувати. І тільки закріпивши своє позитивне становище всередині колективу, діляться власними планами. Це – прообраз так званої соціально-компетентної

поведінки: спочатку співпрацю з підпорядкуванням чужими правилами, а потім спроба запропонувати свої конструктивні ідеї. Погодьтеся, для такого підходу потрібне вміння чути і розуміти оточуючих.

У ранньому віці починає формуватися «базисна довіра до світу» (Е. Еріксон) – уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними. За правильного виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні ці якості означені як основа соціальної компетентності дитини, що охоплює:

- уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять та ін.);
- здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки;
- уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них;
- спроможність обирати відповідні ситуації спілкування і спільної діяльності.

Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей, адекватно поводити себе.

Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов'язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника самосвідомості – розуміння того, ким він є, якими якостями наділений, як ставляться до нього інші і чим зумовлене це ставлення. Самосвідомість виявляє себе через самооцінку – вміння оцінювати свої досягнення і невдачі, якості і можливості. Розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів дорослого. За твердженням французького психолога Анрі Валлона (1879–1962), для розвитку особистості дитини віком від 3 до 6 років украй необхідна прихильність людей. Без неї дитина може стати жертвою страхів і тривожних переживань.

**Висновки:** Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні

максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. EQ – необхідний чинник активізації розумової вправності, оскільки визнання своїх почуттів і керування ними в конструктивний спосіб збільшує інтелектуальні сили особистості. Підвищити рівень емоційного інтелекту цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує нашими раціональними ідеями, а тривала практика, зворотний зв'язок з колегами та особистий ентузіазм у прагненні змінити себе є істотним кроком на шляху до підвищення EQ і, як наслідок, – успішної самореалізації.

На нашу думку, емоційний інтелект сприяє пошуку рівноваги між розумом і почуттями особистості, не дозволяє діяти під впливом емоцій і запобігає маніпулюванню з боку інших осіб. Емоційний інтелект особистості можливо розвивати й нарощувати, він є поглибленням емоційного й пов'язаних з ним форм практичного і творчого інтелекту. управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Звідси випливає, що емоційний інтелект – це самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управління взаєминами між двома і більше опонентами, що позитивно впливає на розвиток дитини як особистості у сучасному суспільстві.

Для раннього віку дітей характерне мотивування їх до розвитку. Мотивація має властивість побуджувати особистість, створюються умови до активності дитини. Мотивація має властивість спрямовувати дитину до певних видів активності, певних дій і виробляє у дитини мету досягнення.

З перших місяців життя у дитини формується потреба у спілкуванні з дорослими. Спочатку ініціатором спілкування є дорослий, згодом ініціатива переходить до дитини (першою ознакою є комплекс "пожвавлення").

Впродовж раннього дитинства розвиток спілкування дитини з дорослим долає два етапи: емоційно-особистісне, ситуативне спілкування (від народження до 12 міс.); практичне, дієве спілкування (від 12 міс. до 3-х років). На цьому етапі дорослий виступає партнером у предметно-маніпулятивній діяльності, взірцем для наслідування, особою, яка оцінює знання і вміння дитини. Якщо дорослий і надалі ініціюватиме емоційні форми спілкування, а дитина вже прагнутиме діяльності з предметами, може виникнути конфліктна поведінка.



З позиції О. Леонтєєва, предмет діяльності є її дійсний мотив, він завжди відповідає тій чи іншій потребі. Діяльності без мотиву не існує; «немотивована» діяльність, за О. Леонтєєвим, це діяльність із скритим мотивом [ 98].

У психології мотив визначають як: побудження до діяльності, що пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта та викликають його активність і спрямованість (мотивація); усвідомлена причина, яка лежить в основі добирання дій та поведінки.

Науковці зазначають, що джерелом розвитку мотивів є необмежений процес створення матеріальних і духовних цінностей, інтересів, які збуджують активність особистості та стають реальними мотивами.

Певна група науковців (Г.Костюк, О. Ковальов, О. Леонтєєв, С. Рубінштейн) розкривають мотив як внутрішній, якщо він співпадає з метою діяльності. Мотивом, що діє має усвідомлену значущість і емоційну привабливість, є інтерес ( С. Рубінштейн). Цієї позиції дотримується О. Ковальов, який вважає, що інтерес – це мотив або вибіркоче ставлення особистості до об'єкту завдяки його усвідомлюваної значущості й емоційної привабливості [ 133, с. 141]. Він визначає безпосередній інтерес як інтерес до процесу діяльності (до пізнання), опосередкований – як інтерес до результату діяльності ( отримання бажаної іграшки...). Наступною умовою є інтерес у дітей до комп'ютера [98, 105].

Інтерес дітей до занять за допомогою комп'ютера впливає на якісне засвоєння дітьми необхідної інформації. Іванова Є. розкриває своє бачення на напрямок інтересу , як:

1. Нейтральне ставлення. Дитина не проявляє інтересу до комп'ютера ні при знайомстві з ним, ні надалі. Такі діти взагалі відрізняються низьким рівнем розвитку пізнавальної активності і, як правило, не виявляють інтересу і до інших видів діяльності. (Проте слід пам'ятати, що деякі діти не готові до оволодіння саме цим видом діяльності, вони ще не дозріли до рівня, що дозволяє їм самостійно контактувати з комп'ютером, виходить, відсутність інтересу буде проявлятися у них тільки по відношенню до комп'ютера).

2. Поступове зниження інтересу. Найчастіше спостерігається у дітей, не готових до подібної діяльності. Характерно, що згасання інтересу не завжди

означає нерозвиненість мотиваційно-потребнісної сфери, але може свідчити про схильність дитини до інших видів діяльності. Початковий інтерес до комп'ютера може бути досить сильним, але, задовольнивши потребу в нових враженнях, доступних дитині за рівнем його розвитку, він неминуче знижується.

3. Стабільний інтерес. Може характеризуватися різними рівнями. Особливу увагу педагогів повинні викликати діти, що проявляють стабільний інтерес високого рівня. Вивчення особливостей їх розумової діяльності, схильностей і особистісних якостей дозволяє не тільки знайти індивідуальний підхід до них, але і виявити (що цілком реально) їх подальшу професійну орієнтацію.

4. Поступове підвищення інтересу. Дітей цієї групи характеризує досить розвинена пізнавальна потреба, що виражається в активному, зацікавленому ставленні до нового, в прагненні до нових знань, в допитливості.

Знаючи напрямок інтересу дитини, можна скорегувати методику роботи відповідно з індивідуальними особливостями особистості кожної дитини.

У всіх дітей різний рівень інтелектуальної активності, тому деякі діти можуть утруднятися у вирішенні комп'ютерних ігрових завдань. У цьому випадку педагог КІК повинен надавати дитині допомогу в подоланні труднощів, підбираючи необхідний вид допомоги (за М. М. Костікова):

- Стимулююча допомога (вплив дорослого, спрямований на активізацію власних можливостей дитини для подолання труднощів. Найчастіше дитина захоплюється процесом на екрані і забуває про власну керівну роль в сюжеті гри:

- Емоційно - регулююча допомога (оціночні судження дорослого);

- Спрямовуюча допомога (виконавська частина розумової діяльності здійснюється дитиною, а планування і контроль – дорослим, причому планування і контроль з боку дорослого лише вказують послідовність дій, а зміст кожного етапу роботи і оцінка правильності виконання виробляється самим дитиною);

- Навчальна допомога (тобто навчіння дитини новому для нього способу дії, показ або безпосереднє зазначення, що і як треба робити).

Таким чином, всі перераховані вище особливості розвитку математичних уявлень за допомогою інформаційних технологій ефективні не самі по собі, а у взаємозв'язку. Їх створення цілком під силу будь-якому педагогу. Елементи

комп'ютерної грамотності засвоюються дітьми легше, якщо провідним мотивом їхньої діяльності стає гра. Це викликає у дітей велику емоційну та інтелектуальну активність.

*В основі сенсорного розвитку та формування смислових утворень знаходяться інноваційні технології та методики у галузі дошкільної освіти.*

Так, суть технології у спадщині Софії Русової (“Український дитячий садок”) ми знаходимо обґрунтування умови гармонійного виховання дітей у ДНЗ. Вона зазначавла: виховання повинно бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним, відповідати соціально-культурним вимогам часу, вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, вибудовуватись на ґрунті громадської організації. Принципами побудови українського ДНЗ повинні бути: гуманізм, демократизм, науковість, національний дух. Їх реалізація забезпечуватиме етнізацію особистості, входження дитини у духовний світ і традиційне життя українського народу, плекання національної та загальнолюдської культури.

*Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського («Человек как предмет воспитания», «Дитячий світ»)* розкривають суть його технології. У навчанні передбачаються дві основні цілі: перша – формальна мета – полягає у розвитку розумових здібностей дитини її спостережливості, пам’яті, уяви, фантазії і розсуду; друга мета навчання –реальна – настільки ж важлива, як і перша. Для досягнення цієї мети насамперед необхідний, розумний добір предметів для спостережень, уявлень і міркувань. Він чітко дотримувався такої схеми основних моментів розсудливої діяльності у процесі навчання: здобування фактів, їх накопичення; виокремлення загальних і специфічних ознак за допомогою зіставлення, порівняння; узагальнення, класифікації і систематизації предметів і явищ за видовими та родовими ознаками.

Розмірковуючи над проблемою визначення часу початку навчання дитини, видатний педагог свого часу уважав – 6 років.

Порівнюючи із сучасністю, враховуючи бурхливий розвиток суспільства, досягнення науки, техніки, освоєння космосу і нанотехнологій дозволило переглянути вікові можливості дитини у навчанні та інтенсивно починати

розвивати дитину з чотирьох років.

*Суть технології у педагогіці М. Монтесорі* (“Будинок вільної дитини”) у створенні предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до їхнього виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей.

*Суть технології Вальдорфської педагогіки* (“Вальдорфський дитячий садок”) *Штайнер Р.* вбачав принципи індивідуального підходу, свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року. Вальдорфська школа функціонує на засадах самоуправління, що характеризується відсутністю вертикальної структури влади, підпорядкування. Основним завданням ДНЗ є догляд за органами чуття дитини. Цьому сприяє обладнання й організація роботи дошкільного навчального закладу, який функціонує як велика сім'я. Ігри й заняття постійно чергуються, створюючи сприятливі для дитини ритми самостійних та організованих занять. Дитина вчиться відкривати існування власного внутрішнього світу, центром якого є сім'я – батьки й дитина.

*Суть технології. Система освіти «Довкілля»* (Ільченко В.) формує цілісну свідомість людини, яка здатна брати відповідальність за своє майбутнє та майбутнє рідної землі, народу, виховує ціннісне ставлення дитини до себе, до світу, що ґрунтується на почутті любові до навколишньої дійсності, “совісті” – намаганні почути звуки кожної живої істоти, зрозуміти її, щоб жити у злагоді із собою, природою. Програма “Довкілля” як дидактична система викладання предметів природничого циклу альтернативна до традиційного підходу.

*Діагностична методика Т. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника».*

*Суть її технології:* пропоновані нею параметри мовленнєвого становлення дошкільника представлені з позицій комунікативного підходу до розвитку засобів мовлення. Принциповою позицією цього підходу є твердження про те, що

міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння. Неможливо зрозуміти іншу людину поза особистісних контактів з нею. Мета і результат мовної взаємодії – розуміння – відбувається лише за умови, коли реалізуються міжособистісні відносини між людьми. Комунікативний підхід до діагностики розвитку мовлення розглядає дитину як активного й ініціативного учасника соціальної взаємодії, в якій дошкільник має не лише засвоїти суспільний досвід (мову), але й щоразу самостійно застосовувати засвоєне, робити свій власний вибір адекватних до ситуації засобів спілкування, нарешті, створювати свої власні засоби для реалізації мети взаємодії. Через те, в комплексному підході такою важливою є саме діагностика (і своєчасне формування!) потреб, мотивів спілкування, інтересів, бажань, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною. Координати «людина» та «її ставлення до інших» є найважливішими для мовленнєвого становлення дошкільника. Отриманий під час діагностики матеріал дає змогу охарактеризувати форми взаємин між дитиною і дорослим, допомагає визначати комунікативну спрямованість і готовність дитини до комунікації.

*Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»)*. Суть технології. Проведення фізкультурних занять у формі ігрових дійств. Форма фізичної активності дітей – горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»), що поєднує музичність, хореографічність, естетичність дійства. Його скорочені програми використовують як фізкультурні хвилинки, паузи, а також як розваги і свята. Ігрова взаємодія з дітьми реалізується в рамках ігрової теми як великої тематичної гри (макрогри), що триває протягом одного чи кількох занять. Спільна мета та сюжетна лінія містить кілька міні-ігор, ігор-вправ.

Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера. Теорія розв'язання винахідницьких завдань. Суть технології. Основне завдання – навчати дитину розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань. Основна ідея технології полягає у тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Для її успішної реалізації потрібно навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. У роботі з дітьми дошкільного віку використовують

колективні ігри, ігри-заняття, під час яких діти вчать спостерігати навколишню дійсність, виявляти суперечливі властивості предметів, явищ, шукати відповіді на поставлені питання. Педагог орієнтується на вільний та самостійний вибір дитини – предмета, матеріалу, виду діяльності.

Ткаченко Т. розробила технологію «Методика використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей». Суть технології в наступному: за цією методикою для роботи використовується аркуш картону 45х30 см, поділений на шість квадратів (за кількістю характерних ознак предмета або об'єктів чи пір року, про які потрібно розповісти). Дітей навчають знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від другорядних. Навчаючи старших дошкільників складанню описових розповідей, використовують схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні, або чим відрізняються предмети, а диференціювати, порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо.

Суть технології Крутій К. «Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі» полягає у розвитку в дітей словесно-логічного мислення, формування у них умінь користуватися основними логічними прийомами і операціями є одним із важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників. Пропонується наступна схема ознайомлення дітей із предметами: 1) первинне ознайомлення з предметом і його назвою; 2) дослідження властивостей предметів: колір, відтінки, форма, розмір, звуки, шуми; співвідношення в просторі; вага; властивості поверхні; ритм; рух предмета; назва деталей предмета; 3) групування. Узагальнення і найпростіша класифікація предметів, формування родових і видових понять, наступна класифікація – диференціація родових понять; 4) розвиток елементів логічного мислення шляхом складання моделей, схем, коректурних таблиць разом із дітьми.

Технологія « Особистісний розвиток дитини засобами взаємодії різних видів мистецтв» спрямовує дитину до творчого пошуку, розвиває її здібності, творчий потенціал. Поліхудожній розвиток дітей дошкільного віку в педагогічному

процесі дошкільного навчального закладу. Відбувається самоствердження, збагачення дитини в найбільш значущій для неї сфері поліхудожньої діяльності (музичної, хореографічної, театралізованої, образотворчої).

Нову модель дошкільного закладу пропонують автори: Заранська Н., завідувач ДНЗ № 42, м. Львів; Савка М., директор Львівської міської дитячої громадської організації «Дитина». Суть технології – створення нової моделі ДНЗ, спрямованої на всебічний розвиток дитини, формування основ її духовності засобами художньо-естетичного виховання. Диференціація освітнього процесу відповідно до індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів та потреб кожного вихованця, виявлення талантів, створення якнайкращих умов для їхнього розвитку, самовираження, самоствердження й самореалізації кожного індивіда.

Технологія «Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання» розроблена і апробована Шульгою Л. Суть технології полягає в тому, що діти зображають навколишнє лише після емоційних зустрічей у процесі спостереження, розглядання картин, слухання музики, читання, розповідання. Головне завдання організації зображувальної діяльності – виховання естетичних почуттів, а допоміжне – навчання технічним прийомам. Чим більше органів чуття беруть участь у сприйманні навколишнього, тим повнішими будуть уявлення, глибшим – пізнання.

Регіональна Програма розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю. передбачає формування і розвиток у всіх суб'єктів навчально-виховного процесу культури здоров'я як цілісної категорії та створення у навчальних закладах умов, що формують культуру здоров'я. Успішна реалізація мети Програми сприятиме виконанню системи таких завдань: координація діяльності органів державної влади та місцевого самоврядування, органів управління освітою всіх рівнів, медичних установ, обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, навчальних закладів, засобів масової організації, центрів практичної психології та соціальної роботи, громадських організацій та сім'ї щодо зміцнення здоров'я підростаючого покоління;

– розробка та реалізація районних (міських) і локальних програм трансформації навчальних закладів у Школи сприяння здоров'ю;

- проведення профілактичної, оздоровчої та еколого-валеологічної освітньої діяльності;
- організація науково-методичного й інформаційного супроводу діяльності шкіл сприяння здоров'ю;
- організація системної діяльності щодо підготовки та підвищення кваліфікації учасників реалізації Програми;
- підготовка та проведення медичного, педагогічного, соціально-психологічного моніторингу, що сприятиме своєчасній оцінці ефективності реалізації здоров'язміцнювальних програм, а за необхідності – їх коригування, прийняття додаткових організаційних рішень. Авторський колектив київського ОПОПК .

Основоположною у спадщині В.Сухомлинського, у науково-теоретичних працях і практичному досвіді В.Сухомлинського є його філософсько-педагогічна система ідей та поглядів на дитину як на найвищу цінність. Педагогіка В.Сухомлинського – це педагогіка серця, дитиноцентризму й толерантності, яка базується на ідеї наближення навчально-виховного процесу до природи конкретної дитини. Педагог створив таку психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини-людини, це педагогіка, побудована на утвердженні тієї філософської істини, що освіта, виховання й розвиток людини мають передбачати, передусім, утвердження гармонії розуму й серця. Уроки мислення сприяють розумовому, мовленнєвому, духовному розвитку дошкільнят і вихованню в них ціннісного ставлення до природи. Діти вчаться розуміти й любити її, починають дивитися на неї іншими очима, стають активними її захисниками. Розроблені педагогом основні норми моральної вихованості для дітей ґрунтуються на творчому використанні багатого потенціалу загальнолюдських моральних цінностей і є складовою частиною його цілісної педагогічної системи[ ].

Методика навчання дітей лічби, числу, множини, «Стосчёт» М.Зайцева.

Суть технології. Психолог Микола Зайцев розробив унікальну методику навчання читанню і лічби на основі оригінальних кубиків. Кубики різних розмірів заповнюються відповідним матеріалом, у залежності від складу (дзвінкi -



залізячками; глухі - деревинками; "золоті", голосні - мідними монетками). До того ж за визначеними буквами закріплені певні кольори, які допомагають на асоціативному рівні запам'ятати основні правила фонетичного розбору.

Навчання спирається на сприйняття (зір, слух, тактильні відчуття, інтуїцію), мислення активну практичну діяльність дитини, розвиває її пізнавальні здібності. "Кубики Зайцева" дозволяють навчити дитину плавному складовому читанню, минаючи етап складового уривчастого читання, значно скорочують час оволодіння читанням цілими словами, закладають основи грамотного письма. Навчальний пакет містить у собі: кубики, таблиці, аудіокасету і керівництво для батьків.

Посібники Зайцева призначені для організації розвивального простору для дітей дошкільного і шкільного віку, що дозволяє бажаючим педагогам творчо підходити до готових програм, змісту освіти, способам подачі інформації (методам і прийомам); вносити в роботу елементи дослідницької діяльності; кардинально скорочувати час оволодіння навичками рахунку, читання, грамотного письма.

Система Зайцева дає можливість для професійного росту вихователів, колективної творчості педагогів і дітей, формування цілісної неспотвореної системи поглядів. І діти, і дорослі при цьому зберігають фізичне і щиросердечне здоров'я (а часто і відновлюють його), тобто ставиться заслін багатьом проблемам і майбутнім хворобам, які ми звикли вважати природними в процесі навчання, таким, як проблеми зору, хребта, купи стресів і комплексів («дидактоневрозу») і, як результат, соматичні захворювання.

Можливості формування кількісних уявлень у дітей раннього віку та шляхи їх удосконалення вивчались В. Даніловою, Л.Єрмолаєвою, Е. Тархановою.

Комплексний підхід у навчанні, дидактичні засоби, збагачення змісту опрацьовані Л.Метліною. Зміст, методи, прийоми на основі ідеї розвитку інтелектуально-творчих здібностей ( Ж.Піаже, В. Давидов, М. Поддьяков, А. Столяр та ін.) було досліджено:

- спостережливість, пізнавальні інтереси;
- дослідницький підхід до явищ і об'єктів оточення;

- уміння порівнювати, узагальнювати;
- виявляти зміни в діях і результатах;
- чітка мова, висловлювання бажання, думки;
- здійснення дії у вигляді «розумового експерименту» (В. Давидов та ін.).

Пропонувались активні методи, прийоми навчання та розвитку дітей такі як моделювання, дії трансформації (переміщення, видалення та повернення, комбінації), ігри тощо. Інший напрям науковців (**друге положення**) базувався переважно на розвитку у дітей сенсорних здібностей, процесів ( А. Запорожець, Л. Венгер, Н. Венгер та ін.):

- включення дитини в активний процес з виділення властивостей об'єктів за допомогою обслідування, порівняння, результативної практичної дії;
- самостійне й усвідомлене використання сенсорних еталонів, еталонів міри і діяльності;
- використання моделювання, усвідомлене їх прочитування та дії з ними.

Водночас, засвоєння перцептивних дій, які ведуть до засвоєння сенсорних еталонів, розглядається як основа розвитку у дітей сенсорних здібностей.

**Третє математичне положення**, на якому базується математичний розвиток дітей, засноване на ідеях початкового (до засвоєння чисел) ознайомлення їх зі способами практичного порівняння величин, що мають загальні ознаки в предметах: ваги, довжини, ширини, висоти ((П. Гальперін, Л. Георгієв, В. Давидов, Г. Корнеєва, Г. Леушина тощо). Така діяльність забезпечує рівність і нерівність засобами порівняння, викликає певний інтерес за рівне активності (широкій й вузькій), за глибиною зацікавленості (активізується дія дитини, або поверховий, погляд).

Таким чином, діти освоюють практичні способи виявлення відношень за величиною, де числа не потрібні, тобто шляхом встановлення відношень. Числа діти третього року засвоюють у процесі виконання вправ на порівняння методом вимірювання величин.

Оскільки, інтерес частіше розглядається як мотив до дії, пасивній й активній. Інтерес дітей до занять за допомогою комп'ютера впливає на якісне засвоєння ними необхідної інформації. Пілотним обстеженням дітей раннього віку нами

було також встановлено, що у процесі стимулюючого впливу вихователя стимулююча допомога (вплив дорослого, спрямована на активізацію власних можливостей дитини для подолання труднощів значно покращує результати засвоєння сенсорних еталонів;

Заохочувальні дії дорослого, як емоційно - регулююча допомога дитині значно покращують результат... (оціночні судження дорослого);

Спрямовуюча допомога, тобто коли виконання розумових дій здійснюється дитиною, а планування і контроль – дорослим, причому планування і контроль з боку дорослого лише вказують послідовність дій, а зміст кожного етапу роботи і оцінка правильності виконання виробляється самою дитиною стає якісною, умотивованою;

Навчальна допомога, тобто навчіння дитини новому для неї способу дії, показ або безпосередній показ, що і як треба робити дозволяє отримати стійкий позитивний результат (говоряща ручка А. Бахметьєва) .

Таким чином, змістовий компонент представлено системою технологій, які розкривають різні сторони досліджуваного феномену: сенсорні системи руху, зорові, дотику, величини, форми, кольору, чуттєвої рівноваги тощо. Всі перераховані вище умови сенсорного розвитку, в тому числі, й математичних уявлень за допомогою сенсорних систем сприймання інформації, сенсорних технологій ефективні не самі по собі, а у взаємозв'язку. Їх створення цілком під силу будь-якому педагогу. Елементи комп'ютерної грамотності засвоюються дітьми легше, якщо провідним мотивом їхньої діяльності стає гра. Це викликає у дітей велику емоційну та інтелектуальну активність та виступає мотивом до діяльності.

**Процесуально-наочний компонент.** Значним досягненням методики дошкільної освіти в цілому є широке розроблення в усіх країнах різних видів наочності, яскравої, особливої, що притягує увагу дитини без додаткових зусиль. Це Ф.Фребель, Я.А.Коменський, М.Монтесорі, Дьєнеш, Кюзенер, Рубік та багато інших.

Найбільш бурхливого розвитку дослідження вчених досягли у 50-х роках ХХ- століття (А.Леушина, Т.Тарунтаєва, Е.Тарханова). Розроблені методичні

посібники для дошкільників (М.Богданович, О. Грибанова, Л.Кочина, А.Столяр та інші). Розроблені методики використання наочності спрямовані на формування у дітей окремих складових мислення: абстрагування, логіки, та прийоми їх впровадження у практику дій.

Наочність розкриває перед дітьми широкий світ сприйняття оточення: предметного оточення, явищ природи, математичних понять. Як ефективність різних прийомів активізації мислення у процесі навчання дітей елементів математики.

Фізіологічно органи чуття людини мають різну чутливість до зовнішніх подразнень. Органи зору пропускають у мозок майже у 5 разів більше інформації, ніж органи слуху, і майже в 13 раз більше у порівнянні з органами дотику.

З метою конкретизації елементів наочності у вивченні сенсорного розвитку дітей раннього віку, в тому числі й математичних уявлень у дітей ця тема розроблена досить широко. Розроблені :

- комплекти для занять ;
- обладнання для самостійних ігор і занять дітей;
- методичні посібники для вихователя ДНЗ;
- збірки дидактичних ігор і вправ;
- навчально-пізнавальні книжки для математичної підготовки дітей в умовах сім'ї.

Дитина росте і розвивається відповідно змінюється і наочність. Предметом дослідження виступають умови активізації мислення дітей раннього віку в процесі користування наочною дошкільниками найперше – це образ предметів.

При цьому постійно вихователь повинен вирішувати проблему: скільки і якої наочності повинно бути у конкретному періоді дошкільця.

Виявляється, якщо наочності мало, то виходить збіднений образ уявлення, воно ніби куце, і відтоді буде страждати логіка. Якщо наочності багато, то уявлення буде об'ємно високим, але при цьому з'являється небезпека ілюзій, мрійливості, що теж не сприяє розвитку логіки.

Але у наочності є ще велика місія : все, чому навчаємо дитину, повинно реалізовуватись практично.

Головним засобом навчання є комплект наочного дидактичного матеріалу для занять. В нього входить:

-об'єкти навколишнього взяті в натуральному вигляді: різні предмети побуту, іграшки, посуд, гудзики, шишки, жолуді, каштани, морські й річкові ракушки, камінці тощо.

-зображення предметів: плоскі, контурні, кольорові, на підставках і без них, намальовані на картках;

-графічні і схематичні засоби: логічні блоки, фігури, картки, таблиці, моделі.

Сучасні дослідження відхиляють твердження, що дітям недоступні узагальнені математичні поняття. на певному етапі реальні предмети можна замінити числовими фігурами, а ті в свою чергу – цифрами тощо.

НДІ в 90-х роках були проведені дослідження і на їх основі складено комплекти та санітарно-гігієнічні норми виготовлення наочності для кожної вікової групи дошкільного закладу.

Використовують наочність двох видів: демонстраційний – великих розмірів і роздатковий – малих розмірів для самостійної роботи за столом.

До демонстраційних матеріалів відносяться:

- набірні полотна з двома і більше полосками для розкладання на них різних плоских зображень: овочів, фруктів, тварин тощо.

- Геометричні фігури, картки з цифрами, знаками, символами;

- Фланелеграф з комплектом плоских зображень;

- Магнітна дошка з комплектом малюнків, деталей для створення сюжету, умови задачі;

- Полички з двома-трьома сходинками для демонстрування наочностей;

- Картки, таблиці;

- Моделі;

- Логічні блоки;

- Обладнання для проведення дидактичних ігор;

- Прилади (годинники, ваги, різні види рахівничок);

До роздаткових матеріалів відносяться такі ж наочності, але значно менших

розмірів для роботи за столами: роздрібні фігури, картки, таблиці, моделі, лічильні палички тощо.

Роздаткового матеріалу у кожної дитини повинно бути на 2-3 одиниці більше, ніж потрібно для даного заняття. обов'язкова змінність наочності.

Велику групу засобів складають цікаві ігри, конструктори, логічні вправи, вірші, загадки, жарти тощо.

Над вживанням наочності багато працювала М. Монтесорі і залишила нам велику спадщину наочності.

Навчальний матеріал був у свій час створений Марією Монтесорі для розвитку і тренування спеціальних навичок з урахуванням віку дитини. Метод Монтесорі складається з трьох основних частин: дитина, навколишнє середовище, вихователь.

Метод Монтесорі заснований на спостереженні за дитиною в природних умовах і прийнятті його таким, який він є. Основний принцип методу Монтесорі: підвести дитину до самовиховання, до самонавчання, до саморозвитку. Девіз методу Монтесорі: "Допоможи мені зробити це самому". Дитина вчиться в основному самостійно за допомогою спеціально розробленого навколишнього середовища – Монтесорі – матеріалів. У Монтесорі – матеріалах закладена можливість самоконтролю, дитина сама бачить свої помилки, і дорослому не потрібно вказувати на них. Роль вихователя складається не в навчанні, а тільки в керівництві самостійною діяльністю дитини.

Величезне значення для реалізації методу Монтесорі мають дидактичні Монтесорі – матеріали. Це щось середнє між навчальними посібниками і розвиваючими іграми, виготовлені неодмінно з натуральних матеріалів. Дизайн Монтесорі – матеріалів не мінявся з дня створення, тобто майже 100 років. Для виготовлення дерев'яних матеріалів застосовуються коштовні сорти дерева, усі матеріали виготовляються дуже якісно, деякі з них досить складні у виготовленні. Тому Монтесорі – матеріали коштують досить дорого. Монтесорі – клас містить у собі безліч зон:

- зона реального життя: дитина вчиться самостійно вдягатися, пересипати і переливати, мити, чистити перемішувати, вирізувати, розфарбовувати, малювати і

т.п. Діти вчаться концентрувати увагу і розвивають велику і дрібну моторику;

- зона сенсорного розвитку: вивчення навколишнього світу (розрізняти висоту, довжину, вагу, колір та ін. властивості предметів). Діти грають із предметами, вивчаючи розмір, форму і колір. Наприклад, дитина один по одному виставляє на стіл циліндри від найбільшого до самого маленького. Діти також вчаться стежити очима ліворуч, праворуч, що допомагає освоїтися з читанням;

- зони мовна, географічна, математична, природничо-наукова: розумовий розвиток дитини;

- рухові вправи – в основному на лінії. У більшості Монтесорі — класів на килимі чи на підлозі намальована стрічкова лінія у вигляді кола (овалу), що використовується для фізичних вправ з розвитку рівноваги і координації рухів, а також уваги.

Дитина сама вибирає зону і конкретний Монтесорі – матеріал, з яким хоче працювати. Вона може працювати одна чи з іншими дітьми, цей вибір вона теж робить звичайно сама. Дитина працює у власному темпі, у методі Монтесорі немає змагання. Багато Монтесорі – шкіл доповнюють Монтесорі – матеріали такими зонами, як музична, мистецтва і танців, іноземної мови й ін.

Задача Монтесорі – вихователя – допомогти дитині організувати свою діяльність, піти своїм унікальним шляхом, реалізувати свій потенціал у найбільш повній мірі. Дуже важливі особливі педагогічні прийоми, яких повинні навчитися Монтесорі – вихователі. У методі Монтесорі немає класно-урочної системи, замість шкільних парт – легкі переносні столи і стільці, килимки, на яких навчаються на підлозі. Монтесорі – вихователь не є центром класу, як у традиційній школі. Він не сидить за столом, а проводить час в індивідуальних заняттях з дітьми. Монтесорі – вихователь втручається в діяльність дитини тільки тоді, коли це необхідно.

Отже, народжуючись, дитина успадковує універсальну здатність засвоювати людську культуру, потенційну можливість стати людиною. Ця універсальна здатність включає в себе систему функціональних сил, механізмів можливих людських умінь (ходити вертикально, володіти мовленням, мислити, запам'ятовувати, перетворювати тощо). Однак всі ці можливості можуть

реалізуватися тільки за наявності відповідного соціального й матеріального середовища, цілеспрямованого навчання й виховання. Властивість багатьох функцій, потенційних можливостей та їх механізмів така, що вони можуть проявитися й розвинутися у чітко визначений час і не підлягають консервації. Не можна відкласти розвиток тієї чи іншої функції на більш зручний час. Фактично це буде означати штучне гальмування розвитку, і втраченого ніколи вже не надолужити.

Сучасна наука має у своєму розпорядженні достатню кількість цілком певних фактів, які свідчать про те, що, якщо діти з самого раннього віку розвиваються поза суспільством і створеними суспільством явищами, то вони залишаються на рівні розвитку тварин, у них не тільки не формується мовлення і мислення, але навіть їхні рухи нічим не нагадують собою людських; досить сказати, що вони не набувають навіть притаманної людям вертикальної ходи. Відомі й інші, по суті, протилежні випадки, а саме, коли діти, які за своїм народженням належать до народностей, що стоять на найнижчих щаблях економічного й культурного розвитку, дуже рано потрапляють в умови високої культури, тоді у них фо Тож досліджуючи процес розвитку дітей, сучасна педагогічна наука привернула нашу увагу до розвитку нових можливостей смарт-технологій в системі освіти від традиційної моделі навчання до e-learning та smart-освіти як – інтеграція у міжнародний освітній простір;

- застосування нових засобів та інноваційних освітніх технологій;
- створення нових орієнтирів для викладачів, навчання та оцінки знань;
- розширенні та посиленні зв'язку зі світовою наукою;
- впровадження безмежних можливостей ознайомлення зі світовою наукою навчання (всіх вікових категорій)
- постійне ознайомлення з передовими дослідженнями (сіліконова долина).

При цьому розглядаються критерії до освітніх ресурсів у межах Smart-education:

- відкритість (ЮНЕСКО –1998.; Меморандум безперервної освіти ЄС – 2000р) ; Кейптаунська декларація «Відкрита освіта – майбутнє освіти» 2001р.
- самодостатність модуля для засвоєння знань, формування або



удосконалення компетенцій;

- суб'єктна орієнтованість модуля на певні індивідуальні особливості студента, які є важливими для успішності його освітньої діяльності;
- мета опис модуля, необхідний для його автоматизованого пошуку в репозиторіях;
- наявність інтелектуальної авторизованої системи пошуку модуля за його мета описом;
- можливість автономного використання модуля у будь-якій послідовності, його перетворення, використання окремих елементів, для формування персональної траєкторії студента.

Інформаційні технології та електронне навчання змінюють саму концептуальну модель освітньої діяльності.

Основні характеристики: доступність, мобільність, гнучкість, розподіленість, індивідуальна спрямованість, централізація навчально-методичних матеріалів і викладацького складу, ефективна адаптація випускника із застосуванням електронних технологій.

Інформаційні технології дозволяють управляти академічними знаннями; інтегрувати освіту, науку, практику та інновації на основі створення кластерів.

Д.е.н, проф.. Світлана Волосович, київ.торгов.-екон.ун-т. С.27-28.

Розробка смарт-технологій піднімає якість будь-якої галузі освіти студентів на новий щабель, що відповідає сучасності.

Переваги смарт-технологій: швидкість отримання світових знань, через долучення до світової скарбниці науки, прагнення самостійно дізнатися до всього, розвиває творчі здібності, професійні знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ; сформувані критичне мислення, вибірковість, інноваційний підхід у процесі розв'язання освітніх, виробничих і будь-яких проблем, постійне удосконалення умінь ефективною праці та взаєморозуміння, розвиток кар'єрного росту, забезпеченість навчального процесу такими видами смарт-технологій, як: кейс-стаді, веб-квест, сінквейни, кайдзен-технологія, метод проектів, індивідуалізація навчання, СНР тощо.

Викладач: структурованість роботи студента, чіткі сценарії занять, модулі,

критерії, інтегрувати в мультимедійний простір, задіювати Інтернет-ресурс на практичних, лабораторних, тренінгах, Я,—накопичення дослідного матеріалу групи на пед практиці –має конкретний професійний напрям, підвищує мотивацію виконання завдань і формує спеціальні знання майбутнього фахівця. СННР—сам.навчально-наукова робота курсова робота, магістерська робота.

s-learning (навчання в соцмережах) – зберігання і обмін знаннями в блогах, форумах, вікі-проекти тощо.

Інноваційний ефект від організації смарт – освіти можливий за умов, якщо вона дійсно забезпечена у ресурсному і організаційно-методичному плані, повністю розкритий відповідною інфраструктурою – матеріально-технічні та інформаційні ресурси, навчально-методичне і наукове забезпечення процесу, кадровий потенціал викладачів, що мотивований на підвищення якості викладання, постійне звернення до англомовних сайтів, а отже, студенти повинні вільно володіти англійською мовою, про що говорив президент України П. Порошенко.

Насамперед потрібно, щоб навчальний матеріал, з одного боку, відповідав актуальному рівню розвитку, з іншого ж,— був віддаленим від нього, тобто за складністю перевершував його. Інакше розвиток втратить ґрунт. Якщо навчально-пізнавальні завдання, що пропонуються дитині, еквівалентні його силам, останні не одержать імпульсу до подальшого розвитку. Але ж як дитині опанувати навчальний матеріал, вищий за його сили? Сам він, зрозуміло, не в змозі мобілізувати їх і спрямувати на опанування навчального матеріалу: він не знає, як це зробити. Тут і стає зрозумілою роль педагога – посередника між дитиною і навчальним матеріалом. Саме вихователь допомагає дитині зрозуміти, усвідомити те, що вивчається, опанувати способи дії з ним, пов'язує незнайоме зі, знайомим, нове з відомим і тим самим підносить вихованця на вищий щабель знання. Систему управління навчально-пізнавальною діяльністю дітей педагог визначає, виходячи з методичної обробки навчального матеріалу, який вони повинні засвоїти. Якщо при цьому не враховувати тенденції розвитку внутрішніх сил дитини і запропонувати їй складніший матеріал, то це, викличе у неї негативне ставлення до знань і до вихователя. Це може статися і в тому випадку, якщо

пояснення (методика роботи) не адекватне навчальному матеріалу й силам дитини.

У цьому випадку вся оцінна діяльність – прерогатива вихователя: він викликає, опитує, перевіряє, контролює, оцінює тощо. Разом з тим предметом оцінювання стає не зміст і характер мотивів, не особистісне ставлення до дійсності, не власні думки й судження, не старанність, захопленість, нахили, а власне набуті знання, якість їх засвоєння, рівень опанування певних умінь та навичок. Таким чином, наголос робиться на пам'яті дітей, на репродуктивному мисленні, на формальному використанні правил поведінки, а не на самій особистості з її ставленням до знань і морально-етичних цінностей. Іншими словами, тут головне не те, на якій мотиваційній основі виконується навчальне завдання (з бажанням чи без, для задоволення пізнавальних потреб чи щоб уникнути покарань з боку педагога або батьків), а рівень засвоєння знань, їхня відповідність обсягу, встановленому програмами, імперативний підхід до побудови педагогічного процесу викликає напруженість у взаєминах між учителем і дітьми, вселяє в них страх, неприязнь до педагога, зачіпає їхню гідність; націлює на оцінку як на основний результат учіння, поступово звикаючи до того, що її ініціативу придушують, з її думкою і бажаннями не рахуються, дитина все частіше відчуватиме невизначене невдоволення навчанням, позбавленим радості активного пізнання, співтворчості, само-діяльності, самостійності й дорослішання. В результаті «трагедія виховання» стає неминучою.

Основний висновок полягає в тому, що повне розкриття потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища, педагогічних умов. Неоднакові педагогічні процеси та їхні атрибути можуть дати різну спрямованість розвитку і вихованню, і тому одновікові групи дітей виявлять різні психологічні особливості. Цю істину досить переконливо доведено педагогічною практикою.

То ж яким вимогам повинен відповідати педагогічний процес, найсприятливіший для формування всебічного розвитку дитини?

По-перше, зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все справді загальнолюдське, пізнавати себе як

людину, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують.

По-друге, педагогічний процес повинен сприяти формуванню соціально значущих мотивів учіння, духовному піднесенню, моральному становленню, спонукати до співпереживання, взаємодопомоги, об'єднувати дитячий колектив на основі однієї мети, єдиних принципів, взаємостосунків.

Третє, в педагогічному процесі повинно бути надано простір для творчості, кмітливості, самостійності, пізнавальної та громадської активності дітей; характер спілкування в дитячому колективі повинен допомагати кожній дитині розвивати свою справжню людську природу.

Разом з тим, моделювання є об'єднуючим у педагогічному процесі, враховуючи психологічні особливості дітей тої або іншої вікової групи. Ми вже зазначали, що шестирічним бракує соціально-морального досвіду, у них переважає актуальна потреба, імпульсивна активність, тенденція до ігрової діяльності; це вік руху і розвитку функціональних сил, а одна з провідних рис дитинства – прагнення дитини стати дорослою. Якщо на ці психологічні особливості не звертати уваги й будувати педагогічний процес з імперативних позицій, умов для повноцінного і всебічного розкриття та розвитку задатків і потенційних можливостей дітей не буде створено. Дитина ніби замикається в собі, переходить до самозахисту: її функціональні тенденції, які прагнуть до розвитку, під впливом примусу уповільнюються темп свого руху, а небажання вчитися виникає як реакція на ущемлення її гідності. І навпаки, послідовна реалізація особистісно-гуманного підходу до дітей, урахування їхніх провідних психологічних особливостей можуть зробити обставини людяними й дадуть змогу кожній дитині усвідомити себе як людину.

Отже, як бачимо, різні види наочності по-різному впливають на сенсорний розвиток дитини.

**Рефлексивний компонент.** Сучасне офіційне тлумачення понять „рефлекс”, „рефлекторний”, які містяться в різноманітних тлумачних словниках, дають коротке визначення цих слів. Так, рефлекс (лат. reflexio, – відображення) – опосередкована нервовою системою відповідь організму на подразник[170, С.

566].

Розрізняють рефлекси безумовний (вроджений), рефлекс орієнтування на новизну стимулу ( за І.Павловим «що це?»); рефлекс умовний – набутий в результаті реакції на подразнення. Сучасне уявлення про механізм утворення умовного рефлексу представлено в літературі як складну функціональну систему зі зв'язком взаємооберненої дії, як відбувається за принципом кільця, а не дуги, як вважалось раніше. Генералізація умовного рефлексу – це феномен, який виникає на початкових етапах вироблення умовного рефлексу, коли потрібна реакція викликається не лише стимулом підкріплення, але й іншими, близькими до неї. Так, у дітей раннього віку виконуються вправи оживлення кінцівок: вправи на згинання й розгинання кінцівок дитини та ще й підкріплюються голосом і доброю посмішкою. Паралельно генералізації умовного рефлексу виконується процес спеціалізації умовного рефлексу. Суть його в тому, що після первинної генералізації умовна реакція при повторенні підлягає строго певному сигналу і здійснюється лише чітко за вимогою певним способом.

Як стверджував Сократ, рефлексія є основним із можливих засобів самопізнання й самоудосконалення людини, а саме здатність оцінити свої думки та поведінку критично відрізняє людину, як вищу особистість, від інших істот, що населяють землю. Завдяки здібностей до рефлексії людина має можливість прогресувати, звільнитися від нав'язливих думок, помилок, дій.

Рефлексія ( лат. reflexus - відображений) – усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню.

Рефлексія це скоріше не відображення, а звернення назад, процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Саме поняття рефлексія виникло у філософії і означало процес роздумів індивіда про те що відбувається у його власній свідомості. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, визначивши останню як особливе джерело знань (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на відчуттях органів почуттів). Це визначення рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології. В даних визначеннях

неадекватно переломилась реальна здібність людини до самозвітності про досліджувані ним факти свідомості, самоаналізу власних психічних станів.

Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють „рефлектуючу” особу, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. В складному процесі рефлексії дані як мінімум шість позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів.

Особистісна рефлексія розуміється як дослідження самою людиною своєї афектно-потребнісної сфери, яка виникає в процесі спілкування, причому в конфліктних ситуаціях. Здійснюючи особистісну рефлексію, людина досліджує себе як суб'єкта спілкування і отримує про себе як про особистість нове знання. рмуються всі здібності, необхідні для повного прилучення до цієї культури.

Тож досліджуючи процес розвитку дітей, сучасна педагогічна наука привернула нашу увагу до розвитку нових можливостей смарт-технологій в системі освіти від традиційної моделі навчання до e– learning та smart–освіти як –інтеграція у міжнародний освітній простір;

- застосування нових засобів та інноваційних освітніх технологій;
- створення нових орієнтирів для викладачів, навчання та оцінки знань;
- розширенні та посиленні зв'язку зі світовою наукою;
- впровадження безмежних можливостей ознайомлення зі світовою наукою навчання (всіх вікових категорій)
- постійне ознайомлення з передовими дослідженнями (сіліконова долина).

При цьому розглядаються критерії до освітніх ресурсів у межах Smart-education:

- відкритість (ЮНЕСКО –1998.; Меморандум безперервної освіти ЄС – 2000р) ; Кейптаунська декларація «Відкрита освіта – майбутнє освіти» 2001р. )
- самодостатність модуля для засвоєння знань, формування або удосконалення компетенцій;
- суб'єктна орієнтованість модуля на певні індивідуальні особливості

студента, які є важливими для успішності його освітньої діяльності;

- мета опис модуля, необхідний для його автоматизованого пошуку в репозиторіях;
- наявність інтелектуальної авторизованої системи пошуку модуля за його мета описом;
- можливість автономного використання модуля у будь-якій послідовності, його перетворення, використання окремих елементів, для формування персональної траєкторії студента.

Інформаційні технології та електронне навчання змінюють саму концептуальну модель освітньої діяльності.

Основні характеристики: доступність, мобільність, гнучкість, розподіленість, індивідуальна спрямованість, централізація навчально-методичних матеріалів і викладацького складу, ефективна адаптація випускника із застосуванням електронних технологій.

Інформаційні технології дозволяють управляти академічними знаннями; інтегрувати освіту, науку, практику та інновації на основі створення кластерів.

Д.е.н, проф.. Світлана Волосович, київ.торгов.-екон.ун-т. С.27-28.

Розробка смарт-технологій піднімає якість будь-якої галузі освіти студентів на новий щабель, що відповідає сучасності.

Переваги смарт-технологій: швидкість отримання світових знань, через долучення до світової скарбниці науки, прагнення самостійно дізнатися до всього, розвиває творчі здібності, професійні знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ; сформувані критичне мислення, вибірковість, інноваційний підхід у процесі розв'язання освітніх, виробничих і будь-яких проблем, постійне удосконалення умінь ефективної праці та взаєморозуміння, розвиток кар'єрного росту, забезпеченість навчального процесу такими видами смарт-технологій, як: кейс-стаді, веб-квест, сінквейни, кайдзен-технологія, метод проектів, індивідуалізація навчання, СНР тощо.

Викладач: структурованість роботи студента, чіткі сценарії занять, модулі, критерії, інтегрувати в мультимедійний простір, задіювати Інтернет-ресурс на практичних, лабораторних, тренінгах, Я,—накопичення дослідного матеріалу

групи на пед практиці – має конкретний професійний напрям, підвищує мотивацію виконання завдань і формує спеціальні знання майбутнього фахівця. СННР– сам.навчально-наукова робота курсова робота, магістерська робота.

s-learning (навчання в соцмережах) – зберігання і обмін знаннями в блогах, форумах, вікі-проекти тощо.

Інноваційний ефект від організації смарт – освіти можливий за умов, якщо вона дійсно забезпечена у ресурсному і організаційно-методичному плані, повністю розкритий відповідною інфраструктурою – матеріально-технічні та інформаційні ресурси, навчально-методичне і наукове забезпечення процесу, кадровий потенціал викладачів, що мотивований на підвищення якості викладання, постійне звернення до англійських сайтів, а отже, студенти повинні вільно володіти англійською мовою, про що говорив президент України П. Порошенко.

Насамперед потрібно, щоб навчальний матеріал, з одного боку, відповідав актуальному рівню розвитку, з іншого ж, – був віддаленим від нього, тобто за складністю перевершував його. Інакше розвиток втратить ґрунт. Якщо навчально-пізнавальні завдання, що пропонуються дитині, еквівалентні його силам, останні не одержать імпульсу до подальшого розвитку. Але ж як дитині опанувати навчальний матеріал, вищий за його сили? Сам він, зрозуміло, не в змозі мобілізувати їх і спрямувати на опанування навчального матеріалу: він не знає, як це зробити. Тут і стає зрозумілою роль педагога – посередника між дитиною і навчальним матеріалом. Саме вихователь допомагає дитині зрозуміти, усвідомити те, що вивчається, опанувати способи дії з ним, пов'язує незнайоме зі, знайомим, нове з відомим і тим самим підносить вихованця на вищий щабель знання. Систему управління навчально-пізнавальною діяльністю дітей педагог визначає, виходячи з методичної обробки навчального матеріалу, який вони повинні засвоїти. Якщо при цьому не враховувати тенденції розвитку внутрішніх сил дитини і запропонувати їй складніший матеріал, то це, викличе у неї негативне ставлення до знань і до вихователя. Це може статися і в тому випадку, якщо пояснення (методика роботи) не адекватне навчальному матеріалу й силам дитини.



У цьому випадку вся оцінна діяльність – прерогатива вихователя: він викликає, опитує, перевіряє, контролює, оцінює тощо. Разом з тим предметом оцінювання стає не зміст і характер мотивів, не особистісне ставлення до дійсності, не власні думки й судження, не старанність, захопленість, нахили, а власне набуті знання, якість їх засвоєння, рівень опанування певних умінь та навичок. Таким чином, наголос робиться на пам'яті дітей, на репродуктивному мисленні, на формальному використанні правил поведінки, а не на самій особистості з її ставленням до знань і морально-етичних цінностей. Іншими словами, тут головне не те, на якій мотиваційній основі виконується навчальне завдання (з бажанням чи без, для задоволення пізнавальних потреб чи щоб уникнути покарань з боку педагога або батьків), а рівень засвоєння знань, їхня відповідність обсягу, встановленому програмами, імперативний підхід до побудови педагогічного процесу викликає напруженість у взаєминах між учителем і дітьми, вселяє в них страх, неприязнь до педагога, зачіпає їхню гідність; націлює на оцінку як на основний результат учіння, поступово звикаючи до того, що її ініціативу придушують, з її думкою і бажаннями не рахуються, дитина все частіше відчуватиме невизначене невдоволення навчанням, позбавленим радості активного пізнання, співтворчості, само-діяльності, самостійності й дорослішання. В результаті «трагедія виховання» стає неминучою.

Основний висновок полягає в тому, що повне розкриття потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища, педагогічних умов. Неоднакові педагогічні процеси та їхні атрибути можуть дати різну спрямованість розвитку і вихованню, і тому одновікові групи дітей виявляють різні психологічні особливості. Цю істину досить переконливо доведено педагогічною практикою.

То ж яким вимогам повинен відповідати педагогічний процес, найсприятливіший для формування всебічного розвитку дитини?

По-перше, зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все справді загальнолюдське, пізнавати себе як людину, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують.

По-друге, педагогічний процес повинен сприяти формуванню соціально значущих мотивів учіння, духовному піднесенню, моральному становленню, спонукати до співпереживання, взаємодопомоги, об'єднувати дитячий колектив на основі однієї мети, єдиних принципів, взаємостосунків.

Третє, в педагогічному процесі повинно бути надано простір для творчості, кмітливості, самостійності, пізнавальної та громадської активності дітей; характер спілкування в дитячому колективі повинен допомагати кожній дитині розвивати свою справжню людську природу.

Разом з тим, моделювання є об'єднуючим у педагогічному процесі, враховуючи психологічні особливості дітей тої або іншої вікової групи. Ми вже зазначали, що шестирічним бракує соціально-морального досвіду, у них переважає актуальна потреба, імпульсивна активність, тенденція до ігрової діяльності; це вік руху і розвитку функціональних сил, а одна з провідних рис дитинства – прагнення дитини стати дорослою. Якщо на ці психологічні особливості не звертати уваги й будувати педагогічний процес з імперативних позицій, умов для повноцінного і всебічного розкриття та розвитку задатків і потенційних можливостей дітей не буде створено. Дитина ніби замикається в собі, переходить до самозахисту: її функціональні тенденції, які прагнуть до розвитку, під впливом примусу уповільнюються темп свого руху, а небажання вчитися виникає як реакція на ущемлення її гідності. І навпаки, послідовна реалізація особистісно-гуманного підходу до дітей, урахування їхніх провідних психологічних особливостей можуть зробити обставини людяними й дадуть змогу кожній дитині усвідомити себе як людину.

Отже, як бачимо, різні види наочності по-різному впливають на сенсорний розвиток дитини.

**Рефлексивний компонент.** Сучасне офіційне тлумачення понять „рефлекс”, „рефлекторний”, які містяться в різноманітних тлумачних словниках, дають коротке визначення цих слів. Так, рефлекс (лат. reflexio, – відображення) – опосередкована нервовою системою відповідь організму на подразник [170, С. 566].

Розрізняють рефлекси безумовний (вроджений), рефлекс орієнтування на

новизну стимулу ( за І.Павловим «що це?»); рефлекс умовний – набутий в результаті реакції на подразнення. Сучасне уявлення про механізм утворення умовного рефлексу представлено в літературі як складну функціональну систему зі зв'язком взаємооберненої дії, як відбувається за принципом кільця, а не дуги, як вважалось раніше. Генералізація умовного рефлексу – це феномен, який виникає на початкових етапах вироблення умовного рефлексу, коли потрібна реакція викликається не лише стимулом підкріплення, але й іншими, близькими до неї. Так, у дітей раннього віку виконуються вправи оживлення кінцівок: вправи на згинання й розгинання кінцівок дитини та ще й підкріплюються голосом і доброю посмішкою. Паралельно генералізації умовного рефлексу виконується процес спеціалізації умовного рефлексу. Суть його в тому, що після первинної генералізації умовна реакція при повторенні підлягає строго певному сигналу і здійснюється лише чітко за вимогою певним способом.

Як стверджував Сократ, рефлексія є основним із можливих засобів самопізнання й самоудосконалення людини, а саме здатність оцінити свої думки та поведінку критично відрізняє людину, як вищу особистість, від інших істот, що населяють землю. Завдяки здібностей до рефлексії людина має можливість прогресувати, звільнитися від нав'язливих думок, помилок, дій.

Рефлексія ( лат. reflexus - відображений) – усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню.

Рефлексія це скоріше не відображення, а звернення назад, процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Саме поняття рефлексія виникло у філософії і означало процес роздумів індивіда про те що відбувається у його власній свідомості. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, визначивши останню як особливе джерело знань (внутрішній досвід на відміну від зовнішнього, заснованого на відчуттях органів почуттів). Це визначення рефлексії стало аксіомою інтроспективної психології. В даних визначеннях неадекватно переломилась реальна здібність людини до самозвітності про досліджувані ним факти свідомості, самоаналізу власних психічних станів.

Рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють „рефлектуючу” особу, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини. В складному процесі рефлексії дані як мінімум шість позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів.

Особистісна рефлексія розуміється як дослідження самою людиною своєї афектно-потребнісної сфери, яка виникає в процесі спілкування, причому в конфліктних ситуаціях. Здійснюючи особистісну рефлексію, людина досліджує себе як суб'єкта спілкування і отримує про себе як про особистість нове знання. Характерною рисою особистісної рефлексії є дослідження людиною свого внутрішнього світу і поведінки в зв'язку з переживаннями інших людей, учасників конфлікту. В результаті такого дослідницького процесу людина постає перед собою в новому світлі, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини дозволяє їй побачити конфліктну ситуацію і себе в ній начебто з боку (децентрація), а це сприяє більш правильній оцінці власної поведінки.

Водночас, рефлексія – це вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією свої власні дії. З психологічної точки зору рефлексія являє собою явище багатопланове, специфічне за структурою і умовою формування. Вона охоплює такі види діяльності, як: зіставлення умов та цілей, виявлення засобів і способів перетворення об'єкта в даній ситуації, визначення (достатньо чи недостатньо) їх для досягнення цілей, розробку крокової стратегії, облік та обробка зворотної інформації. Коли змістом останнього виступає предмет порівняння, сумісної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – *відношення предметно-рефлексивні*. Повнота дослідження суб'єктом цих моментів при розв'язанні завдань може бути різною. У рефлексії відбиваються всі компоненти сенсорного розвитку дітей раннього віку: емоційно-мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, оскільки рефлексія передбачає усвідомлення, аналіз, розуміння дитиною власної життєдіяльності.

Таким чином, рефлексія відіграє важливу роль в житті кожної людини впродовж всього її існування, даючи їй певні знання про себе саму та її оточення, а головне – даючи змогу та вміння подивитися у саму себе.

Рефлексія як процес самопізнання дитиною раннього віку майже відсутня до того часу поки перші знання ідентичності себе з мамою, татом, братиком дитина не усвідомить. Згодом дитина підростає і у процесі порівняння зрозуміє, що це «Я-сам!», «Моя іграшка», «Моя мама!», відокремить себе від інших. Це найважливіші ознаки рефлексії дитини раннього віку.

В складному процесі рефлексії, що є невід’ємною складовою сенсорного розвитку, дитина раннього віку вже виступає як суб’єкт відносно інших суб’єктів, і характеризується як взаємне відображення між суб’єктами :

- сам суб’єкт, хто він є;
- суб’єкт, яким він бачить себе ( для малят – у дзеркалі) ;
- суб’єкт, яким його сприймає інший;
- як суб’єкт, сприймає іншого.

Рівень цікавості до живого об’єкта, до предмета, яким володіє об’єкт, до інших предметів навколо нього. Традиційно в психології розрізняють такі різновиди рефлексії: *комунікативна* як механізм пізнання оточення, а об’єктом такої рефлексії стають поведінка, реакції на іншу людину; *особистісна*, об’єктом пізнання якої є сама особистість, що оцінює власну поведінку, ставлення до інших і самої себе; *інтелектуальна* – дитина вчиться повертатися до умови завдань, розкриваючи для себе різні варіанти вирішення завдань; *соціальна* – шлях до розуміння вчинків та емоцій інших, пізнання себе очима інших людей.

Таким чином, сенсорний розвиток дітей раннього віку являє собою взаємозв’язок емоційно-мотиваційного, змістового, процесуально-операційного, рефлексивного компонентів, які виявляють усвідомлюваність і розкриття – інтересів, бажання, мотивів, почуття, знань, рефлексію, що визначають спрямування розвитку дитини як особистості.

### **Розділ 3. Практика сенсорного розвитку дітей раннього віку у контексті світових тенденцій розвитку дошкільної освіти**

#### **3.1 Здобутки зарубіжних практиків в оптимізації сенсорного розвитку дітей раннього віку**

У ранньому дитинстві контроль за відповідними нормами психічного розвитку необхідний з метою раннього виявлення можливих відхилень, планування індивідуальних заходів корекції та профілактики, що спрямовані на вирівнювання окремих сторін психічного розвитку. Як зазначав А. Анастасі, є широкі можливості корекції завдяки «пластичності», чуттєвості до дій спрямованих на оптимізацію психічного розвитку дитини.

Методика діагностики психомоторного, емоційного, сенсорного розвитку дітей, особливо ранніх вікових груп має низку особливостей. Завдання включають елементарні дії з олівцем і папером, що призначені для дослідження сенсомоторного розвитку: сидіти, слідкувати за рухом предметів очима тощо [ 5, Анастасі, С. 110].

Якщо у ранньому віці провідною є предметна діяльність дитини, то:

- 1) програма оснащення дошкільного навчального закладу сенсорним розвивальним обладнанням для предметної діяльності дітей повинна бути насиченою, різноспрямованою й відповідати всім вимогам сучасності, які пред'являються до сенсорного розвитку дітей раннього віку.

- 2) організація розвивального предметно-ігрового середовища будується за принципом системності сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Ранній вік – найбільш сприятливий час для сенсорного виховання, без якого неможливе нормальне формування розумових здібностей дитини. Цей період є важливим для вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ, розпізнавання творчих здібностей дитини.

Розглянемо практику діагностики сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті тенденцій розвитку зарубіжних систем дошкільної освіти.

Зарубіжна література розвиває діагностику дітей раннього віку переважно

методом тестування. Цей метод побудований на основі оцінки низки поведінкових проявів, співвіднесенні з нормативним показником, що характерний для здорових дітей певного віку. Значна частина тестів розробляється для немовлят для діагностики сенсомоторного розвитку (тримати голівку, маніпулювати предметами, сидіти, повертати голівку, слідкувати за предметами очима тощо).

Тести для дітей раннього віку розробляються за шкалою розумового розвитку Біне-Сімона, або шкалою розумового розвитку Станфорд-Біне. При цьому критерієм, що є опорою для оцінки психічного розвитку дитини в різних сферах, взяті: сенсорика, моторика, емоційне спілкування, мовний розвиток тощо. Оцінкою рівня розвитку є успішність виконання завдання або виявлення якоїсь здібності, наприклад хватання предмета.

У процесі спостереження й дослідження за психічним розвитком дітей В.Штерна, Э. Клапареда, Ш. Бюллер та інших були створені нормативні шкали. Основою для розробки групи методик стало створення психометричних шкал дослідження інтелекту. Перші тести для немовлят у вигляді шкали були запропоновані Ф.Кюльманом у 1912 р., в яких використані завдання основної шкали та психомоторного розвитку.

В області психодіагностики дітей раннього віку знайшли широке застосування шкали Н. Бейлі (Bayley Scales of Infant Development, 1969) [243, 245, 247], методика яких призначена для обслідування дітей від 2 до 30 місяців. Набір тестів складається з трьох частин:

1. *Розумова шкала* спрямована на оцінювання сенсорного розвитку, пам'яті, здатності до наочності, задатків розвитку мови. Результатом є «індекс розумового розвитку».

2. *Моторна шкала* вимірює рівень розвитку м'язів, координації, і маніпуляції. Результат вимірювання «індекс психомоторного розвитку».

3. *Запис поведінки дитини*: реєстрація емоційних і соціальних проявів поведінки, об'єму уваги, наполягання, настійливості тощо.

Норми для шкал встановлені на вибірці з 1262 дітей. Індокси розвитку, що визначаються за шкалами розумового та моторного розвитку, виражаються в

шкалі оцінок стандартного показника IQ. Шкальні оцінки встановлюються для кожної вікової групи, які складені з інтервалами у півмісяця для дітей від 2 до 6 місяців та в місяць для дітей від 6 до 30 місяців. Дані досліджень, свідчать про високу валідність цих шкал. На думку А. Анастасі, шкали Бейлі вигідно відрізняються від інших методик для дітей раннього віку і дуже корисні для раннього розпізнавання сенсорних та неврологічних порушень, емоційних розладів і від'ємного впливу

оточення на розвиток дитини. Водночас сама Бейлі констатувала, що її шкали, як й інші шкали для немовлят, годяться для оцінки рівня поступового розвитку, але не для прогнозу майбутнього розвитку.

Доповнені методики були Н. Аскаріною, Н.Щеловановим та ін. Ці доповнення дозволяють говорити про якість психічного розвитку дітей в ранньому періоді [235, 237].

Найбільш поширені у психологічній діагностиці шкали для дослідження дітей раннього віку є «Таблиці розвитку» А. Гезелла. Вони включають показники-норми за чотирма сферами поведінкових проявів:

- моторика,
- мова,
- адаптивна поведінка,
- особистісно-соціальна поведінка.

Зазначимо, що така діагностика заснована на стандартній процедурі спостережень за дитиною у повсякденному житті, оцінці реакції на іграшки, урахування даних, про які розповідає мати дитини. Проведенню обстеження допомагає докладний, приставлений малюнками опис процедури спостережень за поведінкою, типовою для дітей певного віку. Така шкала призначається для дітей від трьох до шести років.

Досвід, що накопичений школою А. Гезелла, було покладено в основу розробки дуже поширеної у 30-40 роки ХХ століття, методики Ш. Бюллер і Г. Гетцер «Тесты нервно-психического развития детей 1-6 годов жизни».

На основі тестів А. Гезелла була розроблена «Шкала психомоторного



розвиття в раннем детстве», запропонована О. Брюне і І.Лезин, що призначалась для дослідження дітей у віці від 1 до 30 місяців. Шкала містить 160 завдань для визначення проявів поведінки дитини у чотирьох напрямках: моторики, моторної координації, зору, мовного розвитку, соціального розвитку. Нормативні критерії розвитку розміщені відповідно до вікових рівнів (всього виділено 16 рівнів). За кожне виконане завдання дитина отримує певну кількість балів. Обробка результатів здійснювалась за сумою отриманих дитиною балів поділених на 10. Кікцевий показник відображає «глобальний вік» розвитку дитини, яка брала участь у дослідженні. Співвідношення глобального віку з хронологічним визначає показник «коефіцієнта розвитку» (QD).

Д. Лешлі (Infant Development Laishley Scales in) [251] запропонувала іншу «Шкалу розвитку». Вона розробила схему спостереження, яка дозволяла встановити уявлення про розвиток дитини на момент спостереження. Періодичні спостереження впродовж всього раннього віку дозволяють судити про динаміку розвитку дитини в цей період. В картках Лешлі відображені фери розвитку:

- фізичний розвиток (розвиток рухів, локомоцій і моторики);
- спілкування і розвиток мови (увага до дорослого, розуміння мови тощо);
- соціальний розвиток та ігри (включеність у спілкування, вокалізація, обмін іграшками);
- самостійність та незалежність (скільки часу в період бадьрості дитина може зайняти сама себе);
- особливості поведінки дитини (непосидючість, концентрація уваги, легкість включення в гру тощо).

Методична особливість процесу спостереження, по Лешлі, названого нею «методом очікуваних проб», відбивається в регулярності спостереження за наперед відведеним відрізком часу. Так, один з варіантів становить у спостереженні за дитиною впродовж 30 хв. та записом вражень через кожні 30 сек. Інформація, що отримана про дитину, оцінюється двома шляхами: а) порівнянням показників дитини зі середніми показниками дітей цього віку; б) порівнянням отриманої інформації про дитини з його ж результатами в більш ранньому віці.

Значний вклад в розвиток діагностики дитини внесли методики, побудовані на основі теоретичної системи методичних підходів Ж. Піаже. Стрижневою лінією його теорії є уявлення про послідовний, поетапний характер інтелектуального розвитку дитини. Цей розвиток являє собою закономірну зміну періодів і стадій від народження до дорослості. Методики Піаже є якісними і не були стандартизовані для цілей діагностики. Однак деякі методики Піаже послужили основою для нових стандартизованих шкал. Одна з них створена І. Ужгірис і Дж. Хантом та призначена для дітей від 2 тижнів до 2 років. Цей вік відповідає періоду, який Піаже називає сенсомоторним і всередині якого він виділяє шість стадій.

Шкала має 6 тестів наростаючої складності – від простого слідкування очима за предметом, який рухається і відшукуванням його (тест на постійність об'єкта) до виявлення схеми дій з об'єктами (нанизування бусин, вождение игрушечной машинки и пр.). І. Ужгірис і Дж. Хант допускають використання розробленої ними шкали для дослідження цілей виявлення впливу умов виховання на хід розвитку дітей. Проведене ними дослідження показало, що від умов виховання во многом зависит тот средний возраст, в котором ребенок достигает разных ступеней развития.

В науці перші методики, націлені на діагностику розвитку немовлят розроблялись в 20-30 рр. ХХ століття. Тоді при вивченні розвитку немовлят домінував рефлексологічний підхід, з позиції якого всі психічні прояви розглядались як відображення певних етапів розвитку нервової системи. Поведінка трактувалась як ланцюжок розрізнених або взаємопов'язаних реакцій. Н. Щелованов вперше сформулював принцип, відповідно до готовності функціональних структур мозку створює можливість появи тих чи інших реакцій, а факт їх виникнення обумовлюється відповідними виховними заходами. Психічний розвиток, з цих позицій, зводився до послідовної появи окремих груп рефлексів.

Діагностиці розвитку немовлят присвячена «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» І. Фігуріна і М. Денисової (1926). В 40-і роки Н. Щелованов «Показники нервово-психічного розвитку дітей першого року

життя». Розробка містила критерії оцінки рівня психічного розвитку дітей у віці від 2 до 13 місяців. Цей комплекс нормативних критеріїв доповнила Н. Аксаріна. Віковий діапазон дослідження був поширений на дітей від народження до 3 років в тому числі «Методична розробка», (за матеріалами Н. Щелованова, М. Кистяковскої, Е. Фрухт, Г. Гридневої та ін.). Основними показниками нервово-психічного розвитку дитини першого року життя взяті: зорові та слухові орієнтовочні реакції; емоції та соціальна поведінка; рух руки та дія з предметами; підготовчі етапи у розвитку мови; навички.

В основі своїй були схожі діагностики нервово-психічного розвитку дітей другого й третього року життя, розроблені К. Печорою, Г. Пантюхіною, Л. Голубевою. При цьому оцінюються лінії розвитку: розуміння мови та активне мовлення; сенсорний розвиток; розвиток гри й дії з предметами; розвиток загальних рухів; формування навичок самостійності (на третьому році життя); формування зображувальної та конструктивної діяльності.

Авторами розроблені показники цих напрямів розвитку та поділено на чотири групи: 1 група – нормальний розвиток, коли всі показники відповідають календарному віку дитини;

2 група – початкова затримка у розвитку на один епікризний строк;

3 група - більш глибока затримка на 2 епікризних строки;

4 група - глибока затримка на 3 епікризних строки.

Перелік показників є формалізованими вимогами до умінь та навичок дитини у кожному віковому мікроперіоді. Так, у сфері сенсорного розвитку дитина в 1 р. 1 міс. має розрізняти величину предметів з різницею у 3 см. В 1 р. 7 міс. – 1 р. 9 міс. дитина повинна розрізняти 3 контрастні величини предметів, а у 2,5 роки добирати за зразком предмети 4-х основних кольорів. Аналогічні формальні вимоги до гри з сюжетними іграшками та розумінню мови, тобто виконання інструкцій. Як відомо, якщо у дитини відсутня мотивація до гри, то вона може не виконувати інструкцію дорослого. Невиконання інструкції у даному випадку не є доказом того, що дитина не вміє гратись або не розуміє мову дорослого.

Смисл, означених вимог та складових діагностики, викликають глибокі

сумніви з точки зору їх значення для психічного розвитку дитини. Показники, що отримані емпіричним шляхом, рядоположні та не орієнтовані на виявлення найсуттєвіших сторін психічного розвитку дитини у відповідному віковому періоді. На думку авторів, всі діти повинні володіти жорстко фіксованим набором умінь у певному віці, інакше констатується «відхилення у розвитку», фактично виключається можливість індивідуальних особливостей. Такий підхід приводить до того, що діагностується те, чому дитину не вчили, а процес навчання «підганяється» під те, що діагностується.

Вказані недоліки є наслідком двох обставин:

– відсутністю концептуальної основи для побудови діагностики – періодизації психічного розвитку;

– об'єктного відношення до маленької дитини, в цілому характерного для представників природнонаукових дисциплін (медиків, фізіологів), а також педагогів, відповідно з якими дитина розглядається як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, позбавлена власної особистісної активності. У світлі досягнень в галузі психології раннього дитинства розроблені раніше діагностичні принципи дещо видозмінились, з'явилися деякі показники, які раніше не включались у діагностику. Водночас відсутність цілісності та формалізм перебороти авторам все ж таки не вдалося. Оцінка темпів психічного розвитку за неврологічними показниками, що доповнюють співвіднесенням деяких поведінкових проявів дитини з віковими нормами, лягає в основу більшості існуючих діагностик дітей раннього віку. За таким же принципом, наприклад, побудована діагностика порушення психомоторного розвитку дітей першого року життя, розроблена Л. Журбою, Е. Мастюковою.

Одна з перших спроб представити в діагностичній методиці психічний розвиток немовляти як процес, що має власну логіку й закономірності, що не виводилась з того, що становить його необхідні передбачення й умови, була розглянута в роботі О. Баженової «Діагностика психічного розвитку дітей першого року життя». Головним принципом цієї діагностичної методики стало висунення на центральне місце власної психічної активності дитини як суб'єкта взаємодії з середовищем. Початкові теоретичні позиції автора базуються на

розробленій психології культурно-історичної концепції психічного розвитку (Л. Виготський, А. Лурія, Н. Бернштейн, А. Леонтьєв, А. Запорожець, Ельконін). Особливості розвитку психічної активності в ранньому віці О. Баженова вивчала у зв'язку з формуванням найважливіших у цьому віці типів діяльності: предметно-маніпулятивного та діяльнісного спілкування. Автор виходила з того, що психічна активність в ранньому онтогенезі проявляється у формуванні умінь здійснення дій відповідно до цілей, заданими безпосередньо в акті сприйняття дитиною.

О. Баженова виділила й описала характерні ознаки активної поведінки немовляти відносно до предмета та дорослого.

Відносно до предметів: зосередженість уваги на проблемній ситуації, що виникла в акті сприйняття; стійка орієнтовно-дослідницька діяльність з новими предметами, що дозволяє розкривати відомі й нові властивості об'єктів; складна предметно - маніпулятивна діяльність, коли одна й та ж дія приміняється до різних об'єктів, різні дії комбінуються для досягнення певної мети; продовження й розширення складу дій з переборення перепон, що стоять на шляху задоволення потреб у спостереженні за предметом або маніпуляцій з ним.

По відношенню до дорослого такими ознаками выступило використання засобів домовленнєвого спілкування з метою організації та управління поведінкою дорослих, які знаходяться з дитиною поруч, в тому числі й у процесі маніпуляцій з предметом.

Для цілей діагностики була розроблена система показників, які лягли в основу якісного аналізу порушення розвитку психічної активності немовлят. Автор поставила задачу отримати комплексну характеристику психічного розвитку та можливість проводити його диференційований аналіз з точки зору окремих груп реакцій: рухових, сенсорних, емоційних, голосових, дій з предметами та способів взаємодії з боку дорослих. В результаті в методичку увійшли 98 проб та біля 100 показників. Таким чином, О. Баженова зробила змістовну, теоретичну заявку на виявлення суттєвих для психічного розвитку показників та спробувала виділити їх з широкого репертуару реакцій, надавши

їм значно більшої питомої ваги при оцінці виконання. Однак на думку автора, перебороти парціальний реактологічний підхід до психічного розвитку дитини автору повністю не вдалося. Разом з тим, громіздка процедура діагностики утруднює її використання практичними психологами.

Варіант діагностики дітей раннього віку «Рання діагностика розумового розвитку», розробила Є. Стребелева на основі теоретичного й методичного підходу школи Л. Венгер. Ця діагностика об'єднує серію з 10 методик, які спрямовані на визначення рівня розумового розвитку дітей від 2 до 3 років. Ця діагностика розроблена для виявлення порушень розумового розвитку дітей раннього віку та розробки методів корекції.

Вихідною теоретичною основою автора стало положення культурно-історичної концепції про провідну діяльність та зону найближчого розвитку. Взявши за основу положення про те, що провідною діяльністю в ранньому віці є предметна, а основним способом засвоєння соціального досвіду є сумісна діяльність з дорослим, співпрацю з ним, Є. Стребелева розробила відповідні діагностичні ситуації. Основними параметрами розумового розвитку дитини виділено:

– сприйняття завдання: згода дитини виконати запропоноване завдання незалежно від якості його виконання;

– способи виконання завдання: самостійне виконання – виконання з допомогою дорослого (якщо дитина не може справитися сама) – виконання завдання після навчання;

– навчання у процесі діагностичного обслідування (види допомоги – прямий показ й дія разом з дитиною, показ з допомогою жестів, виконання наслідування з допомогою мовної інструкції);

– ставлення дитини до результату власної діяльності. Зацікавленість своєю діяльністю та кінцевим результатом характерна для дитини раннього віку. Байдушність до них характерна для дитини з порушеннями інтелекту.

Усі окреслені нами методики є невербальними та можуть застосовуватись для дітей з будь-яким рівнем мовного розвитку. Завдання пропонуються з урахуванням поступового зростання рівня складності.

Завдання пропонуються з переміщенням предметів у просторі, де виявляються просторові залежності, співвіднесення предметів за формою, величиною, кольором. Дитині пропонується спіймати кульку, зібрати та розібрати пірамідку, скласти картинку з частин, побудувати за зразком і допомогою дорослого домок з паличок, намалювати дорожку або домок тощо. Кожне завдання оцінюється за 4-бальною шкалою – від 1 до 4-х балів. Оцінюючи дії дитини, враховується його зона найближчого розвитку, тобто будь-яке завдання дитина спочатку виконує сама, а при затрудненнях – разом з дорослим. Дорослий навчає дитину тій чи іншій дії, а потім перевіряє, чи може вона діяти за підказкою, відтворювати зразок дорослого.

Це більш надійний інструмент, уважають автори, визначення рівня психічного, в тому числі й розумового розвитку, у порівнянні з виявленням актуального стану тої чи іншої його сфери. Виявлення зони ближайшого розвитку дає можливість педагогу наметити конкретні пути коррекционной работы с ребёнком, виявить наиболее уязвимые области в его интеллектуальном развитии. Однак, несмотря на несомненные достоинства данной диагностики, следует отметить достаточно узкий диапазон её применения – как по возрасту детей (только третий год жизни), так и по самому предмету диагностики (умственное развитие).

Р. Штейнер охарактеризував дитину дошкільного віку як «суцільний орган чуття». Органи чуття особливо сприйнятливі щодо вражень із зовнішнього світу. Згідно з антропософією дитина у перші сім років життя є своєрідним оком: наприклад, якщо поблизу неї відбувається спалах гніву, то перед її внутрішнім зором постає картина цього спалаху. Від такої бурхливої реакції в судини проникає щось споріднене зі спалахом гніву. На те, що відбувається протягом перших семи років життя дитини, налаштовується весь людський організм. Тому, коли дитина зростає біля гнівливого батька або сердитої виховательки, її судинна система буде орієнтована на гнів, і це проявлятиметься впродовж усього життя.

Формування фізичного організму завершується зі зміною зубів (приблизно в сім років), коли народжується ефірне тіло. Тільки після цього

можна починати шкільне навчання, інакше порушується діяльність ефірних сил, спрямованих на формування органів тіла дитини. Суть не в тому, що діти дошкільного віку не можуть навчитися читати чи писати. Безперечно, можуть, однак це не є корисно для них. Штейнер зазначав, що до зміни зубів «...фізичні органи повинні набути певної форми, повинні визначитися і тенденції їх структурних відношень». Пізніше почне відбуватися ріст, заснований на формах, що встигли оформитися на даний момент: «якщо склалися правильні форми, то й рости будуть правильні форми, якщо склалися неправильні, будуть рости неправильні...» Подібно до природи, яка забезпечує правильне середовище для фізичного тіла до його народження, вихователь повинен потурбуватися про правильне фізичне середовище після його народження. Лише правильне фізичне оточення впливає на дитину так, що її фізичні органи набувають правильної форми.

Антропософський погляд на суть людини, що росте, полягає у пізнанні її «прихованої природи», утвореної з фізичного, ефірного, астрального та «Я»-тіла. Становлення особистості є серією почергових виходів з оболонки і народжень цих тіл через певні проміжки часу. У цьому положенні закорінена теорія життєвих ритмів дитини, яка відображає ідею розвитку в антропософській педагогіці.

У вальдорфському дитячому садку вихователі працюють з такими основними ритмами, як ритм дня, ритм тижня, ритм року. День, наприклад, сприймається як живий організм, який можна порівняти з рослиною, що, за твердженням Р. Штейнера, у процесі свого розвитку долає фази стиснення і розширення. Перше розширення відбувається, коли проростає паросток і утворюється листя. Далі настає фаза стиснення – утворення квітки, потім знову розширення — вихід пилку в повітря і стиснення – утворення насіння й плоду.

У всіх вальдорфських дитячих садках існує приблизно однаковий ритм, відповідно до якого розширення пов'язане з вільною індивідуальною діяльністю дітей (гра, малювання, вільний рух), а стиснення – з моментами, коли всі діти збираються разом і відчують себе як групу. Так само чергуються моменти, коли діти отримують певний імпульс від вихователя, який щось показує,



пояснює, розповідає, і моменти, коли вони вільно виявляють сформовані в них імпульси, реалізуючи їх у малюванні, грі, ліпленні, рухах.

Ритм року діти засвоюють під час обов'язкових річних свят, які повторюються: у вересні – свято жнив зі снопами, осіннім урожаєм; у листопаді – свято ліхтариків, для якого вони виготовляють ліхтарики і запалюють їх після заходу сонця; у грудні – святого Миколая, який має інформацію про кожну дитину і роздає всім подарунки. Серію свят завершує літнє свято, коли кімнати прикрашають зеленню, квітами, роблять із них вінки.

Таким чином, вся робота вальдорфського дитячого садка заснована на ритмах: ритмічне поєднання ігор і занять протягом дня; ритмічне поєднання різноманітних занять протягом тижня, їх внутрішня взаємодія з порами року, погодою, емоційною обстановкою і педагогічною ситуацією на конкретний момент у групі.

У педагогіці дошкільного дитинства основними є слова наслідування і приклад. За переконанням Р. Штейнера, дитина протягом перших семи років життя завдяки наслідуванню може засвоїти все необхідне для орієнтації в навколишньому середовищі, якщо бачить у ньому відповідні приклади. Крім учинків, поведінки дорослих, на неї впливають також їхні думки і почуття. Отже, дитину формує все, що її оточує: предмети, думки, почуття, вчинки дорослих. Найменше впливають на дитину-дошкільника слова.

З 1919 по 1924 рік Р. Штейнер прочитав 15 курсів лекцій з питань теорії та практики навчання й виховання у вальдорфських школах. Пізніше при вальдорфських школах почали організовувати дитячі садки.

Вчення Р. Штейнера ґрунтується на ідеї соціального організму, який утворюють економічна (господарська), політично-правова, культурна сфери. Відповідно існують соціальні інститути, які обслуговують цей організм: органи економічного, господарського життя – заводи, фабрики, ферми, підприємства сфери обслуговування тощо; органи політично-правової сфери – нотаріальні контори, суди, поліція; органи культурно-духовного життя – театри, музеї, бібліотеки, університети, школи, дитячі садки.

Перше товариство «Кемпхілл» було організоване в 1939 р. в Шотландії

австрійським лікарем, педагогом і психологом Куртом Кенінгом (1902–1966).

Це поселення, де спільно проживають діти та дорослі з фізичними й психічними вадами і потребують догляду, а також ті, хто їх виховує, лікує і доглядає за ними. Це лікувально-педагогічна і соціально-терапевтична община, в якій інтегрується спільне життя, праця й навчання хворих і здорових людей. До неї приєднуються і студенти, що мають відповідну освіту в галузі лікувальної педагогіки. Наприкінці ХХ ст. існувало понад 70 таких общин у 16 країнах Європи, Америки й Африки.

Спрямованість людської спільноти через шкільну общину, педагога до дитини і залучення її до людської спільноти – така основа «нової школи» Петерсена, в якій діти розвиваються природовідповідно, за своїми індивідуальними законами й одночасно набувають здатності жити за законами суспільства.

Ядром шкільної общини він вважав базову групу, або штаб-групу (нім. Stamm – рід, плем'я), – соціальне утворення, що планомірно діє під керівництвом вихователя задля духовного єднання дітей і характеризується вільною динамікою внутрішньої структури. Гетерогенні штаб-групи, що об'єднують дітей різного віку, станів, здібностей, замінюють традиційні класи. Структуру школи П. Петерсена утворюють такі базові групи:

– молодша (1 – 3 рік навчання);

Слід зазначити, що автори теорії класичної системи сенсорного виховання Ф.Фребель, М. Монтесорі створили середовище, сприятливе для розвитку; увага до інтелектуального розвитку дитини; створили системи наочних матеріалів; розробили прийоми розвитку у дітей кількісних, геометричних, просторових та інших уявлень сенсоріки.

Педагоги-методисти Є.Тихеева, Л. Глаголева, Ф. Блехер – розробляли зміст навчання в дитячому садку та підготовчих групах. Психологи 80-90-х рр. ХХ століття запропонували з'ясування можливостей інтенсифікації та оптимізації навчання дітей. П. Гальперін, В.Давидов вивчали засвоєння початкових математичних уявлень через предметні дії, урівнювання, вимірювання; наочне моделювання процесу вирішення математичних завдань; збагачення змісту

навчання і розвитку (зв'язки й залежності тощо); Г.Леушина (1956 р.) досліджувала теоретичне обґрунтування до числового періоду навчання дітей та періоду розвитку числових уявлень, методика розвитку кількісних і числових уявлень у дітей; ділення матеріалів на демонстраційні і роздаткові; цілеспрямоване формування елементарних математичних уявлень у дітей. Джерело: [https://superinf.ru /view\\_article. php?id=287](https://superinf.ru/view_article.php?id=287). [83].

Для створення програми психолого-педагогічної діагностики нами були використані методи вивчення дітей раннього віку, які розроблені вченими Л. Венгер, А. Катаєвою, Э.Леонгард, І. Коробейниковим, А. Коломинським, Е. Стребелевою, З. Фрухт, Н. Аксаріною, К. Печорою, Г. Ляміною, Е. Смирною, Л. Галігузовою, Т. Ермоловою, С. Мещеряковою та іншими [2, 3, 4, 5].

Потрібно зауважити, що загальноприйнятий аналіз результатів діагностики недостатньо повно розкриває навчальний потенціал дитини, позитивні особистісні особливості, що дозволяють успішно вирішувати пізнавальні, мовленнєві, соціально-особистісні проблеми, та визначити систему її індивідуального психолого-педагогічного супроводу на основі можливого засвоєння дитиною основної навчальної програми, нового підходу до аналізу підсумкового обстеження дитини спеціалістами дошкільного навчального закладу, й увести якісно-кількісну оцінку результатів дослідження. Якісна сторона аналізу результатів передбачає оцінку процесу виконання дитиною завдань. Кількісна оцінка забезпечить порівняння рівня розвитку показників діяльності дітей, робить об'єктивним процес підведення підсумків діагностики.

Вчені І. Левченко, Н. Кисельова пропонують ефективний підхід при аналізі результатів діагностики дітей дошкільного віку. Вони пропонують високий оцінювальний бал – 3, низький – 1 бал та проміжні значення між трьома й одним балом.

Високий бал отримує той оцінний параметр, який відповідає виявленню якісного показника при нормальному психічному розвитку дитини. Усі інші вважаються відхиленням від норми [ 5, С. 96].

## **II. Сприйняття.**

Науковцями розроблялись тести для дітей 3 років. Так, для практичного *сприймання величини* потрібна наявність співвіднесення дій. Задля цього були взяті ( «Сховай кульку», «Розбери й знову склади Мотрійку», «Розбери й склади пірамідку» ):

- зорове зіставлення дитина використовує для відповідних дій – 3 бали;
- примірювання або цілеспрямовані спроби, але зазнає складнощів при виконанні дій зіставлення, ефективного використання вказівного жесту або мовної інструкції – 2,5 бали;
- виконує завдання за умови наслідування діям дорослого, немає дій зіставлення – 1,5 бали;
- не сформовано сприйняття величини або діє неадекватно – 1 бал.

*Цілісне сприйняття предмета* («Склади розрізні картинки за зразком»):

- цілісне сприйняття предмета сформовано – дитина діє самостійно методом цілеспрямованих спроб, або практичним застосуванням – 3 бали;
- цілісне сприйняття предмета дещо знижене – із завданням справляється самостійно опісля навчання – 2,5 бали;
- цілісне сприйняття предмета різко страдає – із завданням не справляється і допомога не ефективна – 1,5 бали;
- цілісне сприйняття предмета не сформоване – дії безладні, не адекватні – 1 бал.

### **III. Просторові уявлення.**

*Частини тіла й обличчя (Бесіда):*

- розрізняє і називає частини тіла, диференціює їх місце розміщення, але й може помиляється – 3 бали;
- показує за проханням дорослого частини тіла й обличчя (голова, обличчя, руки, ноги, спина) – 2,5 бали;
- показує частини тіла й обличчя за допомогою – 1,5 бали;
- не орієнтується в частинах власного тіла, допомогу не приймає – 1 бал.

*Орієнтування в приміщенні (Бесіда, спостереження):*

- самостійно орієнтується у просторі групи, розуміє запитання, може показати, де що знаходиться в групі – 3 бали;
- слабо орієнтується в просторі групи, але опісля додаткових уточнюючих

запитань виконує доручення – 2,5 бали;

– орієнтується у просторі групи з допомогою дорослого –1,5 бали;

– не орієнтується в приміщенні групи та на площі дошкільного навчального закладу, допомогу не приймає, або дитина самостійно не рухається – 1 бал.

#### **IV. Ігрова діяльність.**

Рівень розвитку гри (Спостереження):

– оптимальний рівень (високий) – виконує 2–3 предметно-ігрових дій, ігрові дії носять відображувальний, сюжетний характер, починає грати удвох з однолітком; використовує замітники; ігрові дії супроводжує мовою – 3 бали;

– достатній рівень (середній)– проявляє інтерес до ігор з однолітками, але нестійкий, більше грається сам або поруч, ігрові дії носять відображувальний характер, замітники майже не використовує, гру не супроводжує мовою, грається не довго – 2 бали;

– допустимий рівень (нижче середнього) – інтерес до іграшок поверховий, ігрові дії процесуального характеру, дій інших дітей не наслідує, інтерес до іграшок короткочасний – 1,5 бали;

– критичний рівень (низький) значне відставання від вікових нормативів – дитина самостійно не грається, іграшки бере не за призначенням (гризе, стукає ними, кидає, ламає) – 1 бал.

Висновок: (середнє значення цього блоку в балах):

– розвиток мови в межах вікової норми,

– незначне відтставання в розвитку мови,

– значне або виражене відтставання в розвитку мови.

Анализ даних, отриманих в результаті діагностики дітей групи, дає можливість визначити фактичний рівень розвитку кожної дитини, своєчасно відслідкувати відхилення в розвитку або поведінці маляти та спільними зусиллями з батьками скоригувати корекційно-розвивальні впливи, спираючись на зону найближчого розвитку, не пропускаючи жодного ступеню в розвитку.

У випадку неможливості комплексного засвоєння вихованцем Програми через фізичні або психічні порушення та підтвержені психолого-медико-педагогічною комісією або психолого-медико-педагогічним консіліумом

закладом, зміст корекційно-розвиваючої програми формується з акцентом на соціалізацію формування практично – орієнтованих навичок [6, п.3.4].

Таким чином, переосмислюючи означені вище наукові здобутки щодо ключових понять системи сенсорного розвитку дітей раннього віку було виявлено критерії когнітивний з показниками обізнаності, мотиваційно-вольовий; комунікативно-мовленнєвий з показником : оволодіння нормативним мовленням.

Водночас, у спілкуванні для кожного вікового періоду виділяються такі складники-показники:

1. *Рівень ініціативності* як **показник** бажання дитини до спілкування;
2. *Рівень чуттєвості* до впливу партнера як готовність сприймати ініціативу другої людини, відповісти на неї і перебудувати власну поведінку відповідно до впливів дорослого;
3. *Рівень володіння* засобами спілкування – конкретними діями за допомогою яких дитини здійснює спілкування.

Отже, керівною діяльністю дітей від 6 місяців до трьох років виступає предметна діяльність.

### **3.2. Актуалізація сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті здобутків вітчизняних проектів**

#### **3.2.1. Природне і спеціально створене розвиваюче середовище сенсорного розвитку дітей раннього віку**

Природа – один з компонентів середовища існування людини, – це увесь матеріально-енергетичний та інформаційний прояв її.

Існує чотири групи основних функцій, які стосовно людини виконує природна сфера:

- 1) фізіологічна – підтримує життя людини як біологічного виду;
- 2) соціальна – забезпечує формування людини у соціумі;
- 3) економічна – визначає діяльність економічних умов існування людини;
- 4) екологічна – формує, регулює і підтримує стан екосистеми, в якій відбувається життєдіяльність людини.

Зазначимо, що основним об'єктом вивчення життєдіяльності є зв'язки у системі «людина – життєве середовище», де у центрі уваги перебуває людина як самоціль розвитку суспільства, а тим паче дитина, яка розвивається. При цьому життєвим середовищем дитини стає розвиваюче середовище, що для дитини раннього віку складається з компонентів – природного, соціального. У природному середовищі діти опановують земний ґрунт, повітря, водоймища, рослини, тварини, сонце, місяць, зорі, планети звірі, птахи, риби, мікроорганізми; знайомляться з полями, лісами, горами, ріками, озерами, морями, океанами, континентами тощо).

Діти раннього віку постійно спілкуються з різними людьми і засвоюють елементи спілкування між окремими людьми, знаходять себе як особистість, зіткнення інтересів, суперечки тощо.

Розкриваючи різні сторони природного й спеціально створеного розвивального середовища сенсорного розвитку дітей раннього віку, звернемося до програм.

Загальноприйняті еталони:

- Кольори. Сім основних кольорів веселки і ряд додаткових відтінків.
- Форми. Найпростіші фігури з геометрії, які можна описати одним словом.
- Величини. Відносні розміри, які вимірюються на око, з допомогою стандартних показників.

Сучасні програми пропонують дітей раннього віку знайомити з еталонами плоскої форми: «З формами знайомимо поступово, починаючи з круга, квадрата і трикутника. Потім підключаємо прямокутники, трапеції, ромби й овали. В останню чергу використовуємо такі поняття, як куля, куб, еліпс та інші об'ємні конструкції.» [Medical-wiki.in.ua](http://Medical-wiki.in.ua). Сенсорний розвиток дітей раннього віку – завдання і методи.

Як відомо, науковці, досліджуючи проблеми окреслених вище еталонів, засвідчують, що коло у дошкільці раннього віку як еталон, не вивчається.

Як пише Т. Бауер, до 10-11 місяців дитина, перш ніж взяти який-небудь предмет задалегідь складає пальці у відповідності з його формою і величиною [6, 7]. Значить зорове сприйняття дитиною цих ознак в об'єктах тепер направляє

його практична дія. У процесі розглядання та маніпулювання з предметами складаються зорово-рухові координації [50].

Новим, на думку Л.М. Павлової, в сенсорному розвитку 10-11 місячної дитини є вміння співвідносити між собою частини предметів при зніманні кілець із стержня піраміди і надягання їх, відкривати і закривати дверці шафи, висувати і засувати ящики столу [25]. До кінця першого року на основі зорового сприйняття виникає розуміння дитиною мови. Зоровий пошук об'єктів управляється словом.

Розвиток предметної діяльності в ранньому віці ставить дитину перед необхідністю виділяти і враховувати в діях саме ті сенсорні ознаки предметів, які мають практичну значимість для виконання дій [41]. Малюк легко відрізняє свою маленьку ложку від великої, якою користуються дорослі. Форма і величина предметів, за твердженням Т. Башаєвої, при необхідності виконати практична дія виділяється правильно. Колір дитиною сприймається важче, оскільки, на відміну від форми і величини, не надає великого впливу на виконання дій [7].

Дослідження З.М. Богуславської показало, що протягом дошкільного віку ігрове маніпулювання змінюється власне дослідувальними діями з предметами і перетворюється на цілеспрямоване його випробування для з'ясування призначення його частин, їх рухливості і зв'язку один з одним. До старшого дошкільного віку обстеження набуває характеру експериментування [35].

На 3-му році життя, як встановив Л.А. Венгер, Е.І. Пілюгіна, деякі добре знайомі малюкові предмети стають постійними зразками, з якими дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів, наприклад трикутні об'єкти з "дахом", червоні з помідором [16]. Дитина переходить до зорового співвіднесення властивостей предметів з міркою, якою виступає не тільки конкретний предмет, а й уявлення про нього [6].

Г.А. Урунтаєва [50] виділила особливості сенсорного розвитку в ранньому дитинстві:

- Складається новий тип зовнішніх орієнтованих дій;
- Примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками;
- Виникають уявлення про властивості предметів;



- Освоєння властивостей предметів визначається їх значимістю у практичній діяльності.

Запропонована система ігор-занять з дітьми від народження до трьох років спрямована на послідовний розвиток у них сприйняття кольору, форми, розміру предметів

Так, пілотним спостереженням нами встановлено, що в Куп'янському ДНЗ ясла-садку №1, Харківської області створено розвивальне предметне середовище для дітей раннього віку.

*Розвивальне предметне середовище* розглядається практичними працівниками як сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; це система матеріальних об'єктів їхньої діяльності. Створення в дошкільному закладі повноцінного розвивального предметно-ігрового середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації сенсорного розвитку дітей раннього віку – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти. Слід зауважити, що правильно організоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі аспекти її сенсорного розвитку.

*Організація розвивального середовища* для дітей раннього віку має свою специфіку, зумовлену насамперед особливостями психології та фізіології малюків. Як відомо, вони непосидючі, швидко переключаються з одного виду діяльності на інший, у них переважає "схоплювальне" сприйняття (тобто малюки поспішають "ухопити" якомога більше інформації). Вони надзвичайно спостережливі, чутливі та сприйнятливі, в них яскраво виражена потреба в русі, а пізніше — в активних діях, що спостерігається вже на першому році життя. На п'ятому місяці життя малюк починає діяти з предметами. Потреба в таких діях різко зростає на другому році життя, коли дитина починає ходити і навчається виконувати складніші дії з предметами.

Дошкільний навчальний заклад, виходячи з умов, складає програму оснащення життєдіяльності дітей раннього віку для повноцінного сенсорного розвитку. При цьому враховує в програмі:

- предметно-ігрове середовище;
- предметно-розвивальні системи;

– ігрові осередки у групі. (ДНЗ № 1 «Дружба», м. Сміла [smila-dnz1.edukit.ck.ua/rozvivaljne\\_predmetno-igrove\\_seredovische/](http://smila-dnz1.edukit.ck.ua/rozvivaljne_predmetno-igrove_seredovische/))(Розвивальне предметно-ігрове середовище.

Основними елементами *предметно-ігрового середовища* є архітектурно-ландшафтні та природно-екологічні об'єкти і художні студії; ігрові, спортивні майданчики та їх обладнання; ігрові простори, оснащені великогабаритними співрозмірними зросту дитини конструкторами, тематичними наборами іграшок, ігровими матеріалами, ігровим обладнанням; аудіовізуальними та інформативними засобами виховання і навчання.

До складу *предметно-ігрового середовища* входять: велике організуюче ігрове поле, ігрове обладнання, іграшки, різна ігрова атрибутика, ігрові матеріали. Всі ці ігрові засоби знаходяться не в якомусь абстрактному ігровому просторі, а в груповій кімнаті, у спортивній залі, на майданчику. Інтер'єр не повинен містити в собі нічого зайвого й органічно поєднуватися в естетичному плані з ігровими засобами

*Ігрові осередки у групі:* драматичний (набори-обладнання, нескладні декорації, елементи вбрання чи костюмів для ігор-драматизацій та інсценізацій); для настільних дидактичних ігор, будівельний, де зібрані різні конструктори (дерев'яні, пластмасові, металеві), коробки, колодки та інші матеріали, знаряддя та допоміжне обладнання; музичний, у якому зібрані різні види дитячих інструментів, магнітофон, аудіозаписи музичних і літературних творів; спортивний – з різноманітним гімнастичним обладнанням, тренажерами, спортивним інвентарем; куточок відпочинку – усамітнене місце з диванчиком або ліжечком, м'якими іграшками, де дитина могла б перепочити, пофантазувати.

В системі сенсорного розвитку дитина повинна отримати задоволення, навички самостійно виготовити найпростіші іграшки-саморобки із природного матеріалу. Задля цього в дошкільному закладі є ігрові лабораторії з сезонним природним матеріалом: шишки, жолуді, горіхи, кора соснова, трава, солома, мох, береста, каштани, різні ракушки, макові головки, половинки шкаралупи грецького горіха, тощо. Діти третього року під керівництвом вихователя готують

саморобки до свят, подарунки до днів народження у специфічному предметно-розвиваючому середовищі.

– ігрові майданчики, які мають таке оснащення: доріжка-змійка,

– екскурсійні подорожі: до моря, до лісу, до парку, до грядки з квітами та іншими рослинами

В системі сенсорного розвитку дітей раннього віку актуалізується текст як об'єкт (основа) зміст ... вивчення ..., соціального..., основних ознак тексту..., : Текст сам по собі не виникає, він з'являється за необхідності появи та виконання дії, руху, стану, необхідності виконання життєвих дій, задоволення потреб.

### Психологічні

Система, системність як засіб сенсорного розвивального середовища вживається дослідниками в різних ракурсах. Так, Кононенко Н. [103, С.16] досліджує системність як особливий спосіб упорядкування і відтворення у свідомості педагогів інформації, яка за змістом розкриває складність, цілісність і взаємообумовленість процесів і явищ, що відбуваються в педагогічній дійсності, та виявляє їх системні властивості. За структурою системність професійно-педагогічних знань складається з мотиваційно-спрямованих, номінативно-змістового й операційно-узагальнювального компонентів, – рух від мети до бажаного результату.

Необхідною і обов'язковою умовою сенсорного виховання є самостійна діяльність дітей у спеціально створеному розвивальному середовищі за певною моделлю такого середовища. Аналогічну модель розвивального середовища пропонує О. Сологубова.

### МОДЕЛЬ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ В ДЗО.

Мета: цілеспрямоване і систематичне збагачення сенсорного досвіду дітей як основи пізнання світу предметів і явищ, їх властивостей і якостей, а так само розвиток сенсорних здібностей

#### Завдання:

1. Формування у дітей систем перцептивних дій;
2. Формування у дітей систем сенсорних еталонів - узагальнених уявлень про властивості, якості і відносини предметів;

3. Формування у дітей умінь самостійно застосовувати системи перцептивних дій і системи еталонів у різноманітній діяльності

Принципи:

1. Неперервний зв'язок змісту сенсорного виховання з дитячим досвідом.
2. Цілеспрямованість.
3. Врахування вікових психофізіологічних особливостей та індивідуальних відмінностей дітей.
4. Систематичності і послідовності, певної повторюваності та концентричності.
5. Взаємодії громадського та сімейного виховання Баварія Музей сплячої красуні.

*Напрямки роботи*

Робота з дітьми

Організація дитячої діяльності:

пізнавально-мовленнєва діяльність, художньо-естетична діяльність, конструктивна діяльність, ігрова діяльність .

Робота з батьками

1. Педагогічна просвіта батьків з питань сенсорного виховання;
2. Організація спільної діяльності батьків і педагогів, сприяє сенсорному вихованню дітей

Взаємодія з фахівцями

Розвиток сенсорних здібностей дітей шляхом включення в різні види діяльності.

*Організаційно-управлінський компонент*

*Форми роботи*

Ігри: Творчі: театралізовані, сюжетно-рольові. Ігри з правилами: рухливі, дидактичні: настільно-друковані, ігри з предметами й іграшками, музично-дидактичні ігри.

Заняття: Сенсорні заняття. Заняття з **продуктивними** видами діяльності: малювання, аплікація, ліплення, конструювання, ФЕМУ.

1. Консультації, бесіди, усна інформація, семінари-практикуми, перегляд

відкритих занять.

2. Участь у збагаченні та створення розвивального середовища, домашні завдання для збагачення і закріплення знань.

Музичні заняття, заняття з фізичної культури, дидактичні ігри, рухливі ігри, дозвілля, розваги.

В експериментальному дослідженні, яке здійснювалося у двох дошкільних навчальних закладах, були сформовані групи випробуваних: контрольна та експериментальна. В контрольну групу увійшли діти з ДЗО № 1, а в експериментальну групу діти з ДЗО № 2. Експеримент проходив у три етапи.

У процесі експериментального дослідження були дібрані методики для визначення рівня сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку ( Р. А. Урунтаева), який встановлювався на основі вивчення сприйняття форми; вивчення сприйняття кольору; вивчення вміння орієнтуватися за величиною предметів; вивчення особливостей дотикового сприйняття предметів.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку в контрольній та експериментальній групах. Було виявлено, що в контрольній групі з високим рівнем сенсорного розвитку 1 дитина (10%). Дитина за зразком і на прохання дорослого без помилок знаходила предмети такого ж кольору, орієнтувалася в контрастних величинах і так само без труднощів орієнтувалася у формах, підбирала їх за зразком. 6 дітей (60%) показали середній рівень сенсорного розвитку. Діти за запропонованим зразком за допомогою педагога знаходили предмети названого кольору, за величиною, але плуталися в назвах форм різного розміру. 3 дитини (30%) були виявлені з низьким рівнем сенсорного розвитку. Ці діти змогли за зразком знайти предмети даного кольору, плутали кольори, так само не орієнтувалися у предметах пред'явлених дітям за величиною, формою.

В експериментальній групі високий рівень сенсорного розвитку був виявлений так само у 1 дитини (10%). Дитина легко знаходила предмети потрібного кольору, не плутала їх, орієнтувалася у трьох величинах і формах. 5 дітей (50%) показали середній рівень сенсорного розвитку. Діти знали назви

кольорів, орієнтувалися у величинах, але іноді плутали їх, добре орієнтувалися у називанні форм. 4 дітей (40%) вагалися у виборі фігури, при виборі кольору, не називали трьох величин, тобто продемонстрували низький рівень сенсорного розвитку.

Вчені довели, що найбільш сприятливо розвиток дитини протікає під впливом продуманого виховання і навчання, яке здійснюється із урахуванням вікових особливостей дітей [11]. Цінність раннього навчального впливу давно помічена народом: їм створені дитячі пісеньки, потішки, іграшки та ігри, які бавлять і вчать маленьку дитину. Народна мудрість створила дидактичну гру, яка є для маленької дитини найбільш підходящою формою навчання. Багаті можливості для сенсорного розвитку і вдосконалення спритності рук ховають у собі народні іграшки: башточки, матрьошки, неваляшки, розбірні кулі, яйця та багато інших. Дітей залучають барвистість цих іграшок, кумедності дій з ними. Граючи, дитина набуває вміння діяти на основі розрізнення форми, величини, кольору предметів, опановує різноманітними новими рухами, діями. І все це своєрідне навчання елементарних знань і вмінь, здійснюється у формах захоплюючих, доступних дитині.

Навчальний процес забезпечується розробкою засобів навчання. Пріоритет віддається використанню інтегральних технологій як джерела усвідомлення механізмів формування елементарних математичних уявлень у дітей молодшого віку з пріоритетом розвивальної функції навчання. Інтегральною технологією науковець вважає систему, до якої входить з одного боку, цілісна концепція математичного розвитку дитини як неперервний, перспективний процес і педагогічні технології репродуктивного спрямування; з іншого – сучасна методика, яка за даним дослідженням базується на затребуванні професіонала інтегрованої кваліфікації, яка до цього часу недостатньо усвідомлена та не узагальнено накопичений досвід, що відповідав би соціальним потребам [53].

Водночас дослідниця підкреслює, що варіативність технологій початкової математичної освіти вимагає розробки нових підходів у математичній підготовці вихователя дошкільного навчального закладу.

А. Нюдюрмагомедов виділяє кілька дефініцій поняття інтеграції від

загального як "об'єднання в ціле різних частин або елементів", до уявлення про інтеграції як про рух штучно сконструйованої педагогічної системи до більшої органічної цілісності, будує інтегративну модель педагога-професіонала як основу кваліфікаційної характеристики студента і на цій основі розробляє діагностичну модель випускника вищого педагогічного навчального закладу.

Проведений нами аналіз науково-методичного фонду щодо змісту різних педагогічних технологій дає можливість окреслити такі суттєві ознаки: діагностична доцільність, ступінь застосовності і результативність передбачають гарантоване досягнення мети і ефективності процесу навчання; економність забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці викладача і досягнення запланованих результатів навчання за короткий час; алгоритмованість, проєктованість, цілісність, керованість – ці ознаки відображають різні боки ідеї відтворення педагогічних технологій та коректування, що передбачає можливість оперативності зворотного зв'язку в забезпеченні мети; ознака візуалізації забезпечує застосування електронних засобів та урізноманітнює використання дидактичних матеріалів і наочності. (В. Беспалько, Б. Блум, М. Кларин, Н. Морева та інші).

Науковці дійшли висновку, що смисл поняття педагогічної технології полягає у тому, що її можна уявити до деякої міри жорстко запрограмованим (алгоритмізованим) процесом взаємодії викладача й дітей, який гарантує досягнення поставленої мети (4: с. 5) і має певний загальний підхід до викладання, який повинен пов'язати всі методики в єдину систему. При цьому відбір педагогічної технології відбувається за виявленими ознаками підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей елементарних математичних уявлень. З іншого боку, дослідники побудови педагогічних технологій розкривають їх специфіку, яка полягає у тому, що побудований на їх основі педагогічний процес обов'язково гарантує досягнення поставленої мети. Крім того, вона має бути досконалою, цілісною, завершеною і ефективною. Другу відмінність технології науковці вбачають у структуруванні (алгоритмізації) процесу взаємодії педагога й дитину, що не знаходить повного відображення ні в дидактиці, ні в методиці, ні в теорії виховання [1, 3, 4].

Виявлені науковцями ознаки умотивовують вибір педагогічних технологій та встановлюють спільне й відмінне між педагогічною технологією і відповідною їй методикою за ознаками.

У дослідженні ми враховували загальну визнаність технологій, що відповідають їх концепціям: – це система проблемного навчання і його технологія (І. Лернер); мотиваційне забезпечення навчального процесу і його технологія (Н. Щуркова). Як відомо, В. Шаталов запропонував ефективний засіб – опорні конспекти. Автор, доповнивши опорні конспекти іншими компонентами, що властиві педагогічним технологіям, розробив одну з досконалих педагогічних технологій. Водночас, описуючи або вивчаючи конкретну технологію, дослідники звертають увагу на її відтворюваність (репродукування) в умовах навчального закладу. До властивостей педагогічної технології відносять цілісність, завершеність, досконалість, ефективність. Серед деяких технологій, що називаються авторськими, не завжди виконуються вище описані ознаки. Гарантоване досягнення мети дає лише цілісна, досконала, ефективна технологія.

Властивість бути оптимальною, такою що найбільш відповідає певним умовам і задачам, Ю. Бабанський розкриває через такі показники педагогічного процесу:

–рівня навченості, розвиненості та вихованості в зоні найближчого розвитку (Л. Виготський);

–одержання оптимально можливих результатів за конкретний час, що визначений державним стандартом вищої школи. При цьому зазначається, що результат застосування технології – це зміни в розвитку, навченості і вихованості суб'єкта, що відбулися за допомогою домінування означеної технології та документується за певний час [23, 33].

В оволодінні технологіями підготовки до формування у дітей елементарних математичних уявлень майбутні вихователі навчаються дотриманню важливої умови про те, що дві технології можуть порівнюватися за їх результативністю та відтворюваністю за певних обставин у навчальному закладі, якими виступають досвід роботи вихователя, методичного та



матеріальне забезпечення педагогічного процесу; а також врахування, що технологія навчання спрямована на класичне вирішення завдань: чому вчити? Навіщо вчити? Як вчити результативно? Тренінгова технологія, як зазначає І. Дичківська – це «система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач» [38: 74].

Таким чином, технологізація освітнього процесу зумовлена певними методологічними вимогами, до яких належать критерії технологічності, що розкриваються через концептуальність, системність, керованість, ефективність, можливість відтворення тощо.

Концептуальність технології передбачає її побудову на основі певної наукової концепції, що містить філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. Системність технології передбачає наявність у ній таких ознак системи: логіки процесу, взаємозв'язку всіх частин, цілісність. Керованість передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами для корекції результатів. Ефективність технології передбачає її результативність, оптимальність витрат і досягнення певного стандарту навчання. Відтворення передбачає можливість застосування (повторення) педагогічної технології в інших однотипних навчальних закладах, іншими суб'єктами.

Означені критерії технологічності тренінгової технології вказують на необхідність професійної підготовки фахівців освітньої галузі щодо організації упорядкованого комплексу тренінгових вправ, спрямованих на розвиток у майбутніх менеджерів освіти особистісних характеристик, забезпечення прояву їхньої професійної надійності під час виконання управлінської діяльності. Означена технологія містить соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський тренінговий блок, бізнес-блок, аутотренінговий блок тощо.

Доцільність застосування тренінгових технологій для формування

професійної мобільності менеджерів освіти, оскільки:

- тренінги виступають ефективним засобом професійної підготовки менеджерів різних напрямів;

- тренінги дозволяють активізувати внутрішні приховані резерви особистості;

- тренінговий процес спирається на рефлексію, що дозволяє кожному студенту за досить нетривалий строк одержати від групи якнайбільше зворотної інформації про власне «Я», та сприяє самопізнанню, самоконтролю й саморегуляції його особистості;

- технологічний підхід дозволяє цілеспрямовано зорієнтувати процес професійної підготовки на її кінцевий результат, у нашому випадку, - сформованість професійної мобільності менеджерів освіти;

- тренінгові технології дозволяють усунути домінуючі протиріччя професійної підготовки менеджерів освіти: між суспільною формою управлінської діяльності, колективним характером праці та індивідуальною формою опанування управлінських технологій кожним керівником; вимогами суспільства та професійної управлінської діяльності до керівників у галузі освіти та обмеженими умовами та засобами щодо їх підготовки;

- новизна тренінгової технології як засобу формування професійної мобільності менеджерів освіти спонукатиме керівників до подальшого застосування інновацій задля розвитку освітніх установ;

- врешті решт, як відзначають науковці [88, 73], тренінгове навчання якнайкраще відповідає психологічним особливостям студентського віку і дозволяє забезпечити ефективне професійне становлення.

Отже, під педагогічною технологією ми розуміємо теоретично обґрунтовану, упорядковану і алгоритмізовану сукупність всіх засобів педагогічної взаємодії, форм, методів і прийомів навчання, які акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу, формулюють структуру організаційно-часової взаємодії складових педагогічної системи, необхідність використання якої обумовлена зовнішніми обставинами. При цьому суттєвою особливістю педагогічної технології є гарантування

кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу.

Таким чином, ефективність підготовки залежить від вибору технології, яка забезпечить інтеракцію математичної і методичної ліній – це технологія модульного навчання, завдяки якій студент засвоїть повний зміст заснований на жорстко запрограмованому (алгоритмізованому) процесі його засвоєння, який гарантує досягнення поставленої мети, – це технологія повного засвоєння математичних знань; організації педагогічних ситуацій, що описують значущість самостійної діяльності, відповідального ставлення до навчання і дозволяють дібрати і задіяти систему методик з різними засобами, методами і прийомами, що складе професійність і забезпечить готовність майбутнього вихователя до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Ефективність інтеракційної технології розкривається також через взаємозв'язок, опосередковані дії в предметній діяльності, співнавчання, в яку включаються конкретні прийоми, методи, що дозволяють зробити заняття більш насиченим, цікавим, і виконуються за принципами змістовності, операційності, узгодженості тем, розділів, навчальних дисциплін.

Спрямованість технології викладання навчальної дисципліни включає:

- використання принципу історизму, який забезпечує зміст понять, законів, теорій, досліджень сучасності, що є основою математичного пізнання у теоретичній і методичній готовності майбутніх вихователів;

- розкриття взаємозв'язків та взаємообумовленість різних компонентів математичного знання між закономірностями, законами, методами;

- формування у майбутніх вихователів професійних умінь щодо навчання дошкільників елементарних математичних уявлень; [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_6/1\\_rozd/Gram.htm](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_6/1_rozd/Gram.htm).

Серед технологій слід виокремити авторські технології викладання математики, які у великій кількості педагоги-практики розробляють авторські технології, в яких вони поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання. Прикладом може слугувати

технологія навчання математики з використанням «ключових» задач (Р.Г. Хазанкін).

Якщо ми хочемо розробити власну авторську технологію, тоді треба довести, що це технологія. Задля цього необхідно віднайти відповідні ознаки щодо існування пред'явленої технології: доцільність, результативність, алгоритмічність, відтворюваність, керованість, проєктивність.

За висловом польського філософа Тадеуша Котарбінського: «Хороший учитель може навчити інших навіть того, чого сам не вміє». Отож проблеми стабільності в навчанні, а також досягнення кожним учнем високих результатів в академічній успішності залишаються відкритим питанням для багатьох педагогів-практиків, які щодня обирають з величезної різноманітності засобів методичної та педагогічної науки те, що підходить саме їм в даній конкретній ситуації, для конкретних учнів.

Поняття математична технологія розвитку досить проста:

- навчити дитину знати математику,
- вміти нею користуватись,
- придбати навичку користуватись математичними знаннями і вміннями.

Водночас вона базується на інших формах технологій, які наповнять змістом і забезпечать обсягово повноцінність технологій математичного розвитку дитини дошкільного віку.

Під математичним розвитком дитини молодшого віку розуміється цілеспрямоване і методично організоване формування і розвиток сукупності взаємопов'язаних основних (базових) властивостей і якостей математичного стилю мислення дитини та її здібностей до математичного пізнання дійсності. Такий розвиток задає головну цільову установку навчання елементів математики дітей раннього й молодшого віку. Теоретичні основи такої концепції дозволяють побудувати ефективну методичну систему (включаючи технологію) безперервного математичного розвитку дитини молодшого віку (дошкільника і молодшого школяра), яка надає кожній дитині умови для індивідуального просування в математичному змісті (траєкторії). Послідовна реалізація концептуальної цільової установки на базі розробленої методики сприятиме: 1)

практичного створення єдиної системи спадкоємного дошкільного і початкового навчання математики і 2) досягнення оптимально можливого для дитини, відповідного вікового етапу рівня його математичного розвитку.

Зазначимо, що в сенсорному розвитку дитини математична складова розвитку дитини займає в ньому ключове місце серед інших форм та видів діяльності.

Отже, цілеспрямована методична робота над математичним розвитком будь-якої дитини дошкільного віку можлива в процесі вивчення програмного навчального матеріалу, якщо педагог-вихователь спирається на таку технологію навчання математики, у яку споконвічно закладені методи і прийоми, спрямовані на стимуляцію і розвиток основних якостей і характерних особливостей математичного мислення.

– Якщо умови, які породжують зв'язки послідовності в єдиному контексті математичного розвитку розробляти в руслі безперервності дошкільної ступенів у системі розвивальної освіти на основі єдиного концептуального підходу до побудови методології та змісту математичної освіти дитини дошкільного віку, то це забезпечить реалізацію наступності дошкільної математичної освіти.

– Математична підготовка дитини дошкільного віку буде ефективною, якщо є цілеспрямованим і безперервний процес активізації та формування характерних властивостей і якостей математичного мислення, що призводить до стимуляції та зміцненню здібностей до продуктивної оперування математичним змістом.

– Якщо основним способом навчання дитини зробити конструктивно-моделюючий спосіб діяльності з математичним матеріалом, а основним способом розвиток розумової діяльності – емпіричне узагальнення результатів своєї власної діяльності на основі сенсорного сприймання інформації, що відповідає провідному типу мислення дітей дошкільного віку (наочно-дієвому у віці 3 -5 років і наочно-образним в 6-7 років), то таке навчання буде сприяти математичному розвитку дитини.

Методика використання схем-моделей для навчання дітей описових

розповідей Ткаченко Т. характеризує сутність технології так: за цією методикою для роботи використовується аркуш картону 45х30 см, поділений на шість квадратів (за кількістю характерних ознак предмета або об'єктів чи пір року, про які потрібно розповісти). Дітей навчають знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від другорядних. Навчаючи старших дошкільників складанню описових розповідей, використовують схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні, або чим відрізняються предмети, а диференціювати. порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо.

Крутій К. запропонувала технологію: Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі. Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, формування у них умінь користуватися основними логічними прийомами і операціями є одним із важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників. Пропонується наступна схема ознайомлення дітей із предметами: 1) первинне ознайомлення з предметом і його назвою; 2) дослідження властивостей предметів: колір, відтінки, форма, розмір, звуки, шуми; співвідношення в просторі; вага; властивості поверхні; ритм; рух предмета; назва деталей предмета; 3) групування. Узагальнення і найпростіша класифікація предметів, формування родових і видових понять, наступна класифікація – диференціація родових понять; 40 моделей розвитку елементів логічного мислення шляхом складання моделей, схем, коректурних таблиць разом із дітьми.

### **3.2.2. Порівняльна характеристика феноменів «технологія і «методика»**

Навчальна діяльність – це вид практичної педагогічної діяльності, метою якої є людина, що володіє необхідною частиною культури і досвіду старшого покоління, представлених навчальними програмами у формі сукупності знань і

вмінь ними користуватися. Навчальна діяльність може бути здійснена тільки шляхом відповідного виконання діяльності вчителя і діяльності учня.

У педагогічному середовищі дуже болісно ставляться до всяких механізмів і технологій, вважаючи, що будь-яке механічне, технологічне грубо втручається в тонку живу тканину педагогічних явищ і не може надати благодіючого впливу на навчальну практику та виховання. Повіривши в незвичайність свого предмета, що підкріплюється багаторазовими твердженнями про надзвичайну його складність, педагогіка зайняла вразливу позицію, що дозволяє всі свої проблеми і невдачі в їх вирішенні пояснювати складністю і ніжністю непізнаного предмета педагогіки. Ця позиція призводить до казусів. Так, наприклад, вважається, що «... питання про технології зводиться до механічної заміни терміну «методика» терміном «технологія» [16, 23, 54].

З цієї позиції стверджується, що «... технологія розрахована на серійні виробничі процеси, на шаблони і стандарти, що за своєю суттю суперечить діалектиці педагогічного процесу, різних ситуацій і рішенням, з якими постійно має справу вчитель. На відміну від технології методика може бути осмислена і творчо перетворена стосовно до умов діяльності та особистості того, хто нею користується » [18]. Як бачимо, педагоги вбачають, що технологія суперечить педагогічному процесу, що методика може бути осмислена людиною, а от технологія не може. І це є помилкою [1]. Технологія теж може бути осмислена людиною. Осмислення показує, що технологію неможливо «творчо перетворити» як методику. І це є позитивна якість технології, яке методисти намагаються віднести до негативних якостей.

Саме в цьому і полягає принципова відмінність методики від технології. Методика – це завжди практичний досвід, представлений у формі численних практичних рекомендацій, як виконувати ту чи іншу дію в різних умовах. Всі рекомендації ніхто не може виконати, та в цьому й немає необхідності. Вихователь вибирає ті з них, які він може виконати, які, як йому бачиться, найнеобхідніші, і ніхто не може засудити вихователя за його вибір. Тому якщо обрана рекомендація не відповідає умовам, то виконавець дії повинен вибрати іншу рекомендацію і так до тих пір, поки не знайде ту, яка відповідає

конкретним умовам. Виконавець може проігнорувати будь-які (всі) рекомендації і виконати дію так, як вважатиме за потрібне. Це може бути підставою для появи нової рекомендації, що відбиває новий випадок діяльності, нові умови.

Технологія базується на інших підставах. Це, перш за все, розкриття сутності явища і виділення такої сукупності дій (діяльностей), без виконання яких дане явище не відбудеться. Технологія ж вимагає не рекомендації обирати або змінювати, а строго слідувати технології тієї чи іншої діяльності, інакше ..... діяльність не відбудеться. Технологія вимагає не умови змінювати, а те, щоб виконавець нічого не міняв в технології [ 33, 36, 85].

Методика ніколи не намагалася визначити необхідність того чи іншого виду навчальної діяльності. Вона була відгуком на конкретні дії дитини або вихователя, вчителя або учня, які стикалися з різними труднощами у своїй діяльності. Технологія ж вимагає неухильного виконання, і будь-яке порушення веде до негативних результатів [36].

Водночас В. П. Беспалько зазначив, що «... якщо у всіх видах діяльності недотримання технології (в сільськогосподарському або машинобудівному виробництві, медицині або швейному справі) веде до явного браку і засуджується, то в педагогічній діяльності відсутність явно вираженої технології ... не тільки не засуджується, але і вважається нормою »[10, с. 106].

Сама позиція, в якій відсутність технології визнається нормою для педагогічної діяльності, перешкоджає появі тієї чи іншої технології, оскільки вона виявляється порушником і руйнівником визнаної норми. Об'єктивно ж така позиція є помилковою, що з'явилася лише тому, що в педагогіці не виділені види навчальної діяльності та не визначені кордони між навчальною діяльністю, діяльністю навчіння, діяльністю навчання і навчальним процесом, процесом навчання і процесом учіння як явищами і поняттями, які їх представляють. А посилення на те, що технології неприйнятні в педагогіці з причини тонкощів і ніжності педагогічної матерії, насправді прикриває відсутність чітких уявлень про види навчальної діяльності, а також відсутність науково-теоретичної бази педагогіки.



Орієнтування в сучасних програмах розвитку й виховання дітей в дошкільному навчальному закладі, вивчення їх є підґрунтя для вибору методики. Програми зарубіжних країн «Пралеска», «Успех», «Райдуга» «Дитина», «Витоки» та інші розкриває математичний, логічний зміст з метою розвитку сенсорних, пізнавально-творчих та інтелектуальних здібностей у дітей.

Як зазначав В.Оконь, означені програми спрямовують практичних працівників освіти на розробку та реалізацію особистісно орієнтованих розвивальних технологій, тобто роздільне формування знань та умінь з наступним закріпленням.

Питання про технології в педагогіці просте. Справа в тому, що будь-яка професійна діяльність не може існувати без технології. Будь-який вид професійної діяльності має свою технологію. Інша справа, що виявити її вдається не завжди.

Так само відбувається і з навчальною діяльністю: якщо виділити дійсну технологію навчальної діяльності, то технологія буде мати такий же характер, як і на промислових підприємствах. Отже, залишається виділити технологію навчальної діяльності.

Основу технології навчальної діяльності, на нашу думку, становить виділена сукупність видів навчальної діяльності, представлена ланкою вчення і ланкою навчання, та суворая послідовність їх виконання. Це означає, що будь-яка установа, яка претендує на статус навчального закладу, має забезпечити нормальне функціонування видів навчальної діяльності і гарантувати послідовність їх виконання. І будь-яка новація в навчальній діяльності тільки тоді буде новацією, якщо вона забезпечує більш ефективне функціонування навчальної діяльності. В іншому випадку в новації немає ніякого сенсу.

За окресленою вище вербальною моделлю навчання і наочності розглянемо приклади сучасних підходів до вироблення дошкільником навчального продукту. Це зошити: письма, в якому обов'язкове поєднання елементів всіх методик:

«Математика для дошкільника» Н. Будій, в якому дібрано матеріал та використано таку технологію: поділ матеріалу на дві частини. Перша пов'язана з

доцифровим періодом навчання, друга включає підготовку до вивчення нумерації та арифметичних дій додавання та віднімання. Заняття-сторінка оснащена кольоровими малюнками, які сприяють поєднанню роботи з розвитку математичних уявлень з розвитком мовлення, пам'яті, уяви. Наприкінці зошита містяться завдання до кожного заняття для батьків і вихователя, що є дуже важливим взаємозв'язком створеним за інтегрованим принципом соціалізації, психології та фахових методик.

Зошити усні: «Говорящая ручка» Андрея Бахметьєва: «Азбука», «Математика», «Природа», тощо, видавництва «Знatok».

Технологія «Азбука» забезпечує літературно-художню тематику, звукове, зорове сприйняття образів алфавіту, розвиває пам'ять, уяву, створює уміння спілкування, уміння слухати і виконувати з голосу елемент відшукування відповідного предмета; привчає думати, мислити, встановлювати логіку зв'язку між образом і звуком та знаком, вчить самостійності в індивідуальній взаємодії з голосом говорящої ручки.

Таким чином, вироблення дошкільником навчального продукту виявляється досить ефективним засобом навчання й учіння.

Навчальна діяльність не виникає як природний біологічний організм або психічний стан, її поява обумовлена соціально освіченою людиною, організуючою діяльність вихователя і діяльність дитини. Але і вона організується тільки тоді, коли стає потребою (необхідністю) суспільства. Тому навчальна діяльність, як і навчальний процес, що виникає при її виконанні, не залежать від індивідуальних психологічних особливостей тих, хто потребує навчання або навічання. Навчальна діяльність для всіх одна і та ж.

Незважаючи на те, що навчальна діяльність організовується соціально освіченою людиною, діяльність учіння або діяльність навчання визначається не примхою, бажанням організатора, а тим, освоїла або засвоїла дитина даний елемент культури.

## **Висновки з третього розділу ( Не забути про реформу 2017 і 2016 )**

1. Розвиток математичних технологій у системі дошкільної освіти є

стабільно актуальним, що з одного боку, пов'язано з мобільністю математики як науки, що постійно обслуговує діяльність людини у соціумі, з іншого – формуванням у дітей елементарних математичних уявлень на новітніх досягненнях науковців та дидактичному матеріалі.

Підготовка дітей дошкільного віку базується на модернізованому понятійному просторі їх математичної готовності до життєдіяльності і підтримується вирішенням невідповідності, що періодично виникає між традиційними нормами і новими соціальними очікуваннями, які спричинюють перегляд і визначення понятійного простору математичного пізнання вихователя в сучасності і в перспективі, що виступає необхідною умовою доведення його до рівня математичної готовності.

Сенсорний розвиток – це характеристика сформованості знань, умінь і навичок особистості: а) за обсягом визначеним програмою змістом математичної діяльності; б) за віковими особливостями розумової діяльності дитини дошкільного віку; в) врахуванням сенсорно-пізнавальної діяльності та математичного змісту.

2. Завданням дослідження було проаналізовано соціально-історичні передумови розвитку сучасної системи в теорії й практиці дошкільної математичної освіти з точки зору відповідності основним положенням розвивального навчання.

Актуалізація знань з елементарної математики, насичення лексиною математичного спрямування збагачують математичні уявлення та потребує необхідної для цього трансформації їх у методику створення відповідних уявлень у дітей.

3. Другим завданням дослідження було розкрито сутність підходів до розробки освітніх технологій навчання математики в дошкільному навчальному закладі, виявлено педагогічні умови розвитку математичних технологій у системі дошкільної освіти.

4. Підготовка дітей до школи – це багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на актуалізацію та ефективність базових математичних знань у контексті формування елементарних математичних уявлень у

дошкільників за допомогою актуалізації, модернізації і доповнення змісту та стимулювання позитивного ставлення до математичної діяльності, оволодіння технологіями підготовки дошкільників, через набуття знань, умінь, навичок і особистісних якостей на основі застосування оновленого навчального забезпечення, яке забезпечило використання знань дітей на практиці, починаючи з раннього віку.

Технологія визначається як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність. Технологія вказує з одного боку на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, з іншого – на результати цієї діяльності. Крім цього, технологія містить у собі теоретичне обґрунтування пропонованих засобів і дій.

Критерієм технологічності є концептуальність, системність, керованість, ефективність, можливість відтворення.

5. Підготовку дітей з формування елементарних математичних уявлень у дошкільників слід розглядати, як з боку технологізації процесу, що має свій зміст, так і структурно, що розкриває математичні уявлення як результат суб'єктивної активності дітей в оволодінні основами математичних умінь в межах програми.

Навчальна технологія задачного типу є важливою віхою "словесного оформлення", яке виступає через дію, рух, стан (дієслівні характеристики змісту). Цей прийом знімає проблеми, з якими зіткається вихователь у процесі роботи над задачею, та дозволяє створити технологію повного засвоєння знань для навчання дітей розв'язуванню арифметичних задач.

6. Аналіз наукових позицій розвитку математичних технологій дозволяє стверджувати, що підготовка і готовність майбутніх вихователів складають педагогічну систему, що має тісний взаємозв'язок, який започатковано через зміст, структуру, організацію, методи, шляхи та виявляється в закономірностях мотиваційних зв'язків, реалізації їх законів. Вона створює середовище математичного пізнання, що передбачає готовність майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників різного віку як досвід, процес, результат.

7. Під математичним розвитком дитини раннього віку розуміється цілеспрямоване і методично організоване формування і розвиток сукупності взаємопов'язаних основних (базових) властивостей і якостей математичного стилю мислення дитини та її здібностей до математичного пізнання дійсності. Такий розвиток задає головну цільову установку навчання математики дітей молодшого віку. Теоретичні основи такої концепції дозволяють побудувати ефективну методичну систему (включаючи технологію) безперервного математичного розвитку дитини від раннього до молодшого і старшого віку, яка надає кожній дитині умови для індивідуального просування в математичному змісті (траєкторії). Послідовна реалізація концептуальної цільової установки на базі розробленої методики сприятиме 1) практичного створення єдиної системи спадкоємного дошкільного і початкового навчання математики і 2) досягнення оптимально можливого для дитини, відповідного віковою етапу рівня його математичного розвитку.

Підготовка і готовність складають систему, яка забезпечить успіх сформованості елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку на основі технологічності процесу. Підготовка є комплексним, багатоаспектним поняттям, в основі якого відбувається процес, засвоюється зміст, виконується дія, яка забезпечує готовність. Ця категорія має в основі показник і критерій перспективності, що забезпечує готовність дітей до сприйняття математичних технологій.

Під готовністю майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень розуміємо системне новоутворення особистості студента вищої педагогічної школи, який інтегрує в собі базові теоретичні знання з елементарної математики і технології роботи в ній, спрямованість на змістову, технологічну, мотиваційну, оцінну діяльність, включає вміння творчо реалізувати концепції математичної спадщини у практиці дошкільного навчального закладу, здійснення їх у навчально-виховній та гуманітарно-перетворювальній діяльності навчального середовища.

8. Ефективність підготовки залежить від вибору технології, яка забезпечить дію органічно цілісного об'єднання математичної і методичної ліній – це

технологія модульного навчання; завдяки якій студент засвоїть повний зміст заснований на жорстко запрограмованому (алгоритмізованому) процесі його засвоєння, який гарантує досягнення поставленої мети – це технологія повного засвоєння математичних знань; організації ліній педагогічних ситуацій, систематизуючи знання за провідною науково-світоглядною темою, ідеєю; ситуацій, що описують значущість самостійної діяльності, відповідального відношення до навчання і дозволить дібрати і задіяти систему методик, які умотивовують систему технологій, що складе професійність і забезпечить готовність майбутнього вихователя до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників.

9. Педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів до сенсорного виховання дітей нами виокремлено:

– систематизацію та узагальнення розвитку технологій щодо формування пізнавальної діяльності дошкільників;

– впровадження форм розвитку сенсорних технологій створення продуктів математичної діяльності дітей;

– набуття дітьми умінь пізнавальної діяльності засобами загально математичних технологій та ознайомлення з якостями предметів.

Практичні поради знаходяться у додатку 2.

## **Розділ 4. Педагогічна технологія сенсорного розвитку дітей раннього віку**

### **4.1. Особливості сенсорного розвитку дітей раннього віку за віковими характеристиками перших трьох років**

#### **4.1.1. Стратегія проведення експериментальної роботи**

На теоретичному рівні було виділено такі етапи сенсорного розвитку та зміст роботи з дітьми раннього віку.

1-й рік життя: завдання, форми роботи: (дає можливість зосереджувати увагу дитини на певних предметах, сприймати оточення, знайомитися з ним на рівні сенсорного сприйняття);

2-й рік життя: завдання, форми роботи, зразки (дає можливість дорослим

залучати новітні методики і матеріали для сенсорного виховання дітей);

3-й рік життя: завдання, форми роботи, зразки (перспективна пропедевтика, що спрямована на випереджальну навчальну діяльність дітей відносно постійно оновлюваних умов у сенсорному вихованні).

*Предметом дослідження* взято зміст методики пропедевтики сенсорного виховання дітей раннього віку в існуючому для них оточенні (ДЗО, сім'я, оточення):

а) особливості організації роботи з дітьми звичайного сенсорного виховання дітей раннього віку, методики й пропозиції вихователів-дослідників;  
б) потенційність можливостей дітей раннього віку у цьому процесі.

Розкриваючи *принцип переносу дії* з одних предметів на інші, діти 2-3 років користуються елементами абстракцій: перебирають предмети, обирають серед інших предметів той, що більше привернув увагу, складають до купи, або навпаки розкидають.

В дошкільному навчальному закладі для дітей раннього віку маємо створювати такі умови, щоб ті якості, уміння, здобутки в кінці третього року, формування яких ще не укріпилося, могли б повноцінно розвиватися в молодшому дошкільному віці й водночас сприяли формуванню пріоритетної провідної діяльності, новоутворення цього віку дітей – сенсорної діяльності.

*Перспективність* – то є погляд знизу вгору, обізнаність педагогів, "дошкільників" з програмами та технологіями, з Державним стандартом навчання та вихованням учнів початкової школи. Це той показник, який дає змогу визначити адекватні вікові орієнтовні показники засвоєння дошкільнятами знань, умінь та навичок, а також рівень розвиненості й вихованості конкретної дитини.

У повсякденному житті діти виконують безліч різних сенсорних дій впродовж усього дня: порівнюють предмети за величиною та формою, згруповують та класифікують, оперують з множинами, будують умовисновки, в процесі спілкування доводять одні факти або спростовують інші.

Засвоєння будь-яких знань і знань про число, форму, величину включає :

– уявлення;

– вміння виконувати дії з предметами, числами як предметами, з геометричними фігурами, величинами тощо.

– встановлювати взаємозв'язок з іншими видами ігор, а саме: будівельними, дидактичними, іншого спрямування народними. Кожен з означених видів розвиває свій напрям розумових якостей дитини і готує її розум до відомої настільної гри – доміно з предметами, овочами і фруктами тощо.

Все означене готує розум дитини, щоб піднятися на більш високий рівень розуміння значення форми, числа, величини в житті людини, розкриває перед дитиною повне призначення поняття.

Отже, *перші* самостійні навички у пропедевтиці поняття про предмети, дії з ними у розвитку самосвідомості настає на 3-му році життя, коли дитина починає відокремлювати дію від предмета. Це відбувається не саме собою, а в результаті виконання дитиною предметної дії в нових умовах переносу її на інші предмети. Дитина качає, кормить, миє не лише свою ляльку Катю, але теж саме виконує з іншими ляльками, складає пірамідку, добирає однакові за величиною і кольором та формою предмети.

Діючи з предметами, дитина порівнює власні дії з діями дорослих, знаходить у них подібність і різницю, все частіше обходиться без сторонньої допомоги – це другий рівень самостійності.

Нарешті, в дитини з'являється бажання відмінне від бажання дорослого, до якого він ставиться як до власного, самостійного дійства. Це третій рівень самостійності. Це той рівень, коли дитина усвідомила себе як “Я” – я граюсь, я вдягаюся, я взуваюся.

Серед інших новоутворень услід за цим особливе значення для розвитку дитини як особистості має самооцінка – це четвертий рівень в розвитку 3-х річок (Божович Л.І.).

Зазначимо, що за дослідженнями А. Біне, П. Буніч, М. Васькевич, Т. Галанової [10, 13, 15, 25, 29] дидактичний процес починається з мотивації. У педагогіці мотивація визначається як сукупність мотивів, які спрямовують поведінку особистості на задоволення навчальних потреб, тобто готовність особистості до навчання і сприйняття нових знань [11]. Це дозволило нам



звернути увагу на роль параметрів формули у розкритті значення пропедевтики сенсорних понять для дітей раннього віку.

У цей період необхідно виявити стан сенсорного розвитку кожної окремо дитини, наявність у неї загального і словникового запасу, специфічні мовленнєві порушення, над подоланням яких йому доведеться працювати. Він звертає увагу на використання один-багато, вміння співвідносити, порівнювати кількості предметів, назви числівників з відповідною кількістю предметів тощо.

Психологи (Ж.Піаже, Л.Коломинський, В.Шубинський) довели, що діти інтуїтивно чи на практиці доходять висновку, що: "ось так" міркувати можна, а "так" - ні, це правильне, а те хибне. Кожна дитина володіє стихійно, інтуїтивною логікою. Без неї вона не могла би й спілкуватися з дорослими й однолітками. Однак логічна інтуїція та здоровий глузд ніколи не замінять, навіть, елементарних логічних умінь. Завдяки цим умінням формується логічна культура мислення людини. Вони допомагають уникати логічних помилок у міркуваннях, коректно аргументувати власну точку зору, проявляти елементарну критичність у пошуках істини. Дитині також необхідний певний рівень розвитку сенсорних умінь, оскільки вони забезпечують їй повноцінну життєдіяльність.

Для вирішення зазначених завдань застосовували такі методи:

спостереження та експеримент.

*Спостереження* – це систематичне і тривале фіксування та аналіз особливостей поведінки дитини або протікання його психічних процесів і властивостей особистості.

Використовувалося спостереження за діяльністю дітей у вільний час і на заняттях, мета яких була – фіксація особливостей формування сенсорного сприйняття у дітей раннього віку.

З усіх загальноприйнятих видів спостереження нами було використано такі:

– цілеспрямоване, стандартизоване спостереження, яке було заздалегідь визначено і чітко обмежено в плані того, що спостерігалось ( мета і програма проведення);

– час протікання: короточасне (епізодичне) спостереження за сенсорним розвитком дитини протягом незначного відрізка часу;

- охоплення дітей: широке спостереження за віковою групою дитячого садка в цілому; вузьке клінічне спостереження за окремою дитиною;
- за характером контакту: безпосереднє спостереження, коли дослідник і дитина знаходилися в одному приміщенні;
- характер взаємодії з досліджуваним: стороннє спостереження – дослідник не втручається в діяльність спостережуваних;
- умови здійснення спостереження: польове, яке відбувалося в умовах повсякденного життя;
- за характером фіксації: що констатує спостерігач, який фіксував факти так, як вони є, спостерігаючи їх безпосередньо; оцінює, коли спостерігач не тільки фіксував, але і оцінював факти відносного ступеня їх вираженості за заданим критерієм.

## **4.2. Організація сенсорного розвитку дітей раннього віку**

### **4.2.1. Характеристика рівнів сенсорного розвитку дітей раннього віку**

Вивчаючи своєрідність компонентів сенсорного розвитку дітей раннього віку, а також зв'язки у повсякденному житті висвітливо критерії, що виступають основою оцінки рівня сформованості компонентів та розкрити показники до них:

– *системний внутрішньомотиваційний*, що передбачає утворення системи внутрішніх мотивів (інтерес, цінності) критерій, показником цього критерію виступає система ціннісних орієнтацій, яка забезпечує прагнення дитини до пізнання, розкриття внутрішніх мотивів, активних дій, саморозвитку;

– *знанієвий*, що відображає дієвість та різнобічність (для дитини раннього віку) знань, що набуваються у процесі сенсорного сприймання. Показником знанієвого критерію є повнота, системність, багатобічність знань, що виявляються у процесі виконання завдань;

– *активно-дійовий*, що віддзеркалює правильність, точність використання сенсорних систем і дій, що забезпечують досягнення дитиною високого результату. Показником є активна предметно-маніпулятивна дія з предметами і всіма комплексами чуттєвої діяльності спілкування;

– *контрольно-оцінний*, який виявляє вміння здійснювати дитиною дії в

розвивальному середовищі, проектування власних намірів «Я сам», контролювати власні дії. Показником виступає оволодіння вміннями аналізу, самоконтролю.

Відповідно до ступеня актуалізації означених критеріїв та показників до них у навчально-виховному процесі і зважаючи на вікові особливості дітей 1-3 років нами було запропоновано такі рівні сенсорного розвитку дітей раннього віку: елементарний, нижчий за середній, середній, вищий за середній, достатній.

*Елементарний рівень* відображає початкову стадію сенсорного розвитку дитини раннього віку.

Отже, переосмислюючи означені вище наукові здобутки щодо ключових компетентностей крізь призму сенсорного розвитку дітей раннього віку є можливим накреслити узагальнене уявлення **про систему цих компетентностей:**

- Навчально-пізнавальна,
- Сенсорного розвитку,
- Комунікативна,
- Полікультурна,
- Соціальна,
- Інформаційно-технологічна,

Методики були розроблені Н. Аскаріною, Н.Щеловановим та ін. Ці доповнення дозволяють говорити **про якість психічного розвитку** дітей в ранньому періоді [216, 217].

Психодіагностики дітей раннього віку знайшли широке застосування шкали Н. Бейлі (Bayley Seales of Infant Development, 1969) [5], методика яких призначена для обслідування дітей від 2 до 30 місяців. Набір тестів складається з трьох частин:

1. **Розумова шкала** спрямована на оцінювання сенсорного розвитку, пам'яті, здатності до науачіння, задатків розвитку мови. Результатом є «індекс розумового розвитку».

2. **Моторна шкала** вимірює рівень розвитку м'язів, координації, і маніпуляції. Результат вимірювання «індекс психомоторного розвитку».

3. **Запис поведінки дитини:** реєстрація емоційних і соціальних проявів поведінки, об'єму уваги, наполягання, настійливості тощо

Найбільш поширені у психологічній діагностиці шкали для дослідження дітей раннього віку є «Таблиці розвитку» А. Гезелла. Вони включають **показники-норми** за чотирма сферами поведінкових проявів:

- моторика,
- мова,
- адаптивна поведінка,
- особистісно-соціальна поведінка.

«**Шкалу розвитку**» запропонувала Д. Лешлі [25].

Періодичні спостереження впродовж всього раннього віку дозволяють судити про динаміку розвитку дитини цього періоду. В карточках Лешлі відображені такі сфери розвитку:

- фізичний розвиток (розвиток рухів, локомоцій та моторики);
- спілкування й розвиток мови (увага до дорослого, розуміння мови тощо);
- соціальний розвиток та гра (включеність у спілкування, вокалізацію, обмін іграшками);
- самостійність і незалежність (скільки часу в період бадьорості дитина може зайняти сама себе);
- особливості поведінки дитини (безпосередньо, концентрація уваги, легкість включення в гру тощо).

Типи діяльності першого року: предметно-маніпулятивна та діяльність спілкування.

Від року до трьох: 1–2 роки додається мовна, ігрова.

Е. Стребелева: основні параметри розумового розвитку дитини:

- прийняття завдання: згода дитини виконати запропоноване їй завдання незалежно від якості виконання;
- способи виконання завдання: самостійне виконання – виконання за допомогою дорослого (ящо дитина не може справитися сама) – виконання завдання опісля навчання;
- научіння у процесі діагностичного обстеження (види допомоги – прямий

показ і дія разом з дитиною, показ з допомогою жестів, виконання наслідування за допомогою мовної інструкції);

– відношення дитини до результату своєї діяльності. Зацікавленість своєю діяльністю й кінцевим результатом характерна для дитини раннього віку. Байдужість до нього характерне для дитини з порушеннями інтелекту.

Р. Штейнер «суцільний орган чуття» [ 210, 214,221].

Ф.Фребель, М. Монтесорі розробили прийоми розвитку у дітей кількісних, геометричних, просторових та інших уявлень сенсоріки.

Сучасні дошкільні заклади освіти акцентують увагу на розвитку тактильних відчуттів. Тактильні відчуття дотику. Найбільша гострота тактильної чуттєвості характерна для окремих частин тіла, що здійснюють активні рухові функції. До них належать пальчики рук, ніг, кінчик язика. Менша відчутність є живіт, спина. Найбільше для дотику є рука, на кінцевих фалангах пальців тильної сторони кисті якої знаходиться найбільше спеціальних кінців нервових волокон, що розміщені в шкірі та реагують на дотик до неї. Від синхронності рухів пальців обох рук, точності й цілеспрямованості рухів, послідовності перцептивних (обслідувальних) дій залежить повнота і правильність образу предмета, який обслідується дитиною. Таким чином, розвитку тактильно-рухових відчуттів будуть сприяти види діяльності як:

- ліплення з глини, пластиліну, тіста;
- аплікації з різних матеріалів, як то: папір, тканина, вата, пух, фольга;
- аплікаційне ліплення (заповнення рель'єфного малюнка пластиліном;
- орігамі – конструювання з паперу;
- макраме (плетіння з ниток, вірвовок);
- малювання пальцями, паперовою кісточкою;
- ігри з мозаїкою, конструктором, наборами геометричних фігур (металевими, пластмасовими, кнопковими (розміри для малят));
- ігри з пазлами для раннього віку;
- сортування мілких предметів ( гудзики великого розміру, жолуді, фішки, ракушки, каштани тощо) різних за розміром, формою, матеріалом;
- ігри з водою різної температури;

– ігри з різнобарвними камінцями, сухим піском тощо.

Слід зауважити, що для розвитку тактильної чуттєвості необхідно створити предметно-просторове середовище, в якому гармонійно поєднуються різнорідні форми, розміри, фігури, фактури, кольорова гама предметів, якості природних матеріалів, що допомагають створити у дітей нові чуття, особливий емоційний настрій.

Отже, провідне місце в дослідженні відводиться експерименту, що надає можливість активного втручання дослідника в діяльність досліджуваного.

Було взято наступні його види:

- *пілотний етап експерименту*: залежно від місця проведення проводився в звичних умовах, тобто в реальних для дитини;
- *констатувальний етап експерименту* – залежно від послідовності проведення виявлявся рівень сформованості сенсорного сприйняття до експериментально спрямованого навчання;
- *формувальний етап експерименту* – виявлялась сформованість сенсорного сприйняття після спеціально організованої навчальної роботи; а також:
  - у процесі експериментальної роботи враховано психолого-педагогічні особливості навчальних дисциплін;
  - залежно від обставин, кількості дітей, що брали участь у дослідженні: індивідуальний, груповий.

Як було вже показано в теоретичній частині, досліджуваний нами процес сенсорного виховання дітей раннього віку відноситься до передеталонного періоду ( одного – трьох років життя); дитина відображає окремі особливості предметів, здебільшого суттєві, важливі для безпосереднього використання.

Послуговуючись цим висловом як еталоном, нами було створено програми сенсорного виховання дітей раннього віку спочатку для батьків за таким зразком:

1. Довгий –короткий. ( гра з олівцями, кульками, які у жирафа шия і ноги, а у зайця вуха і хвіст, тощо). Може грати вся сім'я (пропонується додати ще кілька знайомих прикладів).

2. Чи всім зайчикам роздали морквини (у дитини відповідний роздатковий

матеріал)? Їх порівню, чи ні?

–(Аналогічна гра з кубиками, іграшками, яблуками...): «Один тобі, один мені; одне яблуко тобі, одне мені... Тепер у нас порівню (закінчує гру тато, мама...).

3. Лабіринт з двох напрямів: Яка доріжка широка, і яка вузька? Допоможи добратися псаику до кісточки .

– ( гра з татом або старшим братиком: побудувати із кубиків широкі ворота для великих машин і вузькі – для малих).

4. Схожість предметів за різними ознаками (форма, розмір, колір): Може грати вся сім'я. ( Повний зміст програми у додатку А.).

Провідну роль цих завдань відіграють логічні прийоми мислення: порівняння, узагальнення. У іграх на тему: «Схожість предметів...» в сім'ї дуже часто користуються ознаками форми, кольору, розміру у побуті, на базарі, в магазині тощо, і дитина приймає участь у виборі яблук за кольором, іграшку за величиною, кольором і функціональністю. Це підтверджує роль сім'ї у сенсорному вихованні дитини змалечку.

**Педагогічний етап експерименту.** З метою підтвердження гіпотези нами було проведено педагогічний етап експерименту, в якому взяло участь 20 дітей 2-3 років. Суть його полягала в тому, що на прикладі експериментальної групи визначалася ефективність занять по сенсорному вихованню за методикою Л. Венгер, а також ігор і вправ з розвитку сенсорного сприйняття у дітей раннього віку.

**Методи математичної статистики.** Обробка та аналіз результатів проводився за допомогою наступних математико-статистичних методів. При цьому обчислювалися:  $M$  - середнє арифметичне;  $\pm \delta$  - середнє квадратичне відхилення;  $\pm m$  - помилка середньої арифметичної;  $t$  - критерій Стюдента;  $P$  - рівень достовірності, який визначається за критичним значенням  $t$ .

Достовірність відмінності між окремими середніми величинами визначалась за допомогою параметричного критерію Стюдента (Б. А. Ашмарин, 1978).

Методи навчання не одноаспектне, а багатоаспектне явище у педагогіці.

Це, а також те, що методи навчання є вищою мірою мінливий суб'єкт пізнання, що перебуває у постійному русі і розвитку. Щоб не загубити у цьому поступі суті методів навчання, вихователю конче потрібно знати їх найістотніші ознаки, які дають змогу безпомилково розпізнавати серед інших методів (наприклад, виховання) саме методи дидактичні. Ю.

Бабанський виділяє такі визначальні ознаки:

1) бути певною формою руху пізнавальної діяльності дітей, зокрема: виступати певним логічним шляхом засвоєння знань, вмінь та навичок дітей; бути певним рівнем та видом їхньої пізнавальної діяльності (репродукція, евристика, пошук, дослідження);

2) виступаючи кожний раз як специфічний рух, розкриття змісту навчання у дошкіллі, який засвоюється дітьми, завдяки чому й забезпечується: нерозривна єдність змісту та методів навчання;

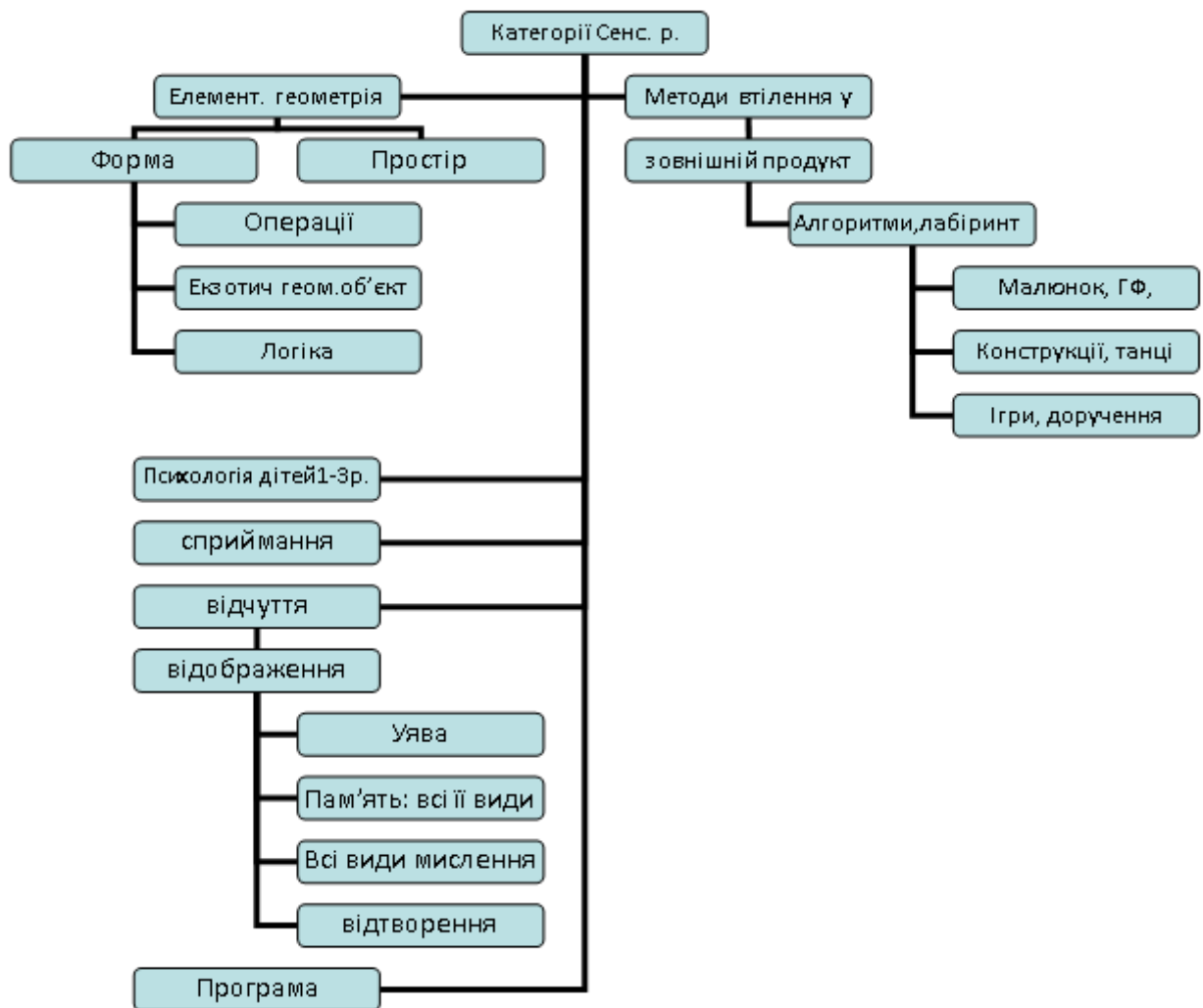


Рис. 1. Модель сенсорного розвитку дітей раннього віку.

3) виступати певним способом обміну інформацією між дітьми та



вихователями (словесним, наочним, практичним);

4) бути певним способом управління пізнавальною діяльністю дітей (безпосереднього, опосередкованого управління чи самоуправління);

5) характеризуватися певними способами спілкування вихователів та дітей;

6) бути певним способом стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності дітей;

7) виступати у ролі способу контролю за ефективністю навчання [3, 4, с.241; ].

Отже, цілеспрямоване впровадження матеріалів програми «Оберіг» можливе, якщо дорослий послідовно спрямовує свої зусилля, стимуляцію і розвиток основних якостей сенсорики, психічних процесів у предметній діяльності за описаними вище пунктами. Зважаючи на ранній вік дітей, послідовність дій забезпечує особистісно-орієнтоване навчання незалежно від рівня розвитку і природних здібностей дитини.

*Перша група завдань* включає: аналіз сучасного стану теорії і практики дошкільної освіти з точки зору розвивального навчання та відповідності сучасним вимогам сприймання, заохочення, ознайомлення з довкіллям, вміння розрізняти предмети за допомогою тактильний, нюхових, слухових, зорових відчуттів.

*Друга група завдань* спрямована на з'ясування і розробку концепції сенсорного розвитку дітей раннього віку з метою забезпечення змістової бази, що забезпечує цілісність розвивального процесу, розробку освітньої технології сенсорного розвитку дітей раннього віку, реалізацію її у навчально-методичному комплексі.

*Третя група завдань* пов'язана з розробкою методичного забезпечення і педагогічний експеримент з метою визначення ефективності розробленої технології сенсорного виховання дітей раннього віку.

Враховуючи критерії і показники самостійності дітей 1-3 років було визначено рівні організації сенсорного виховання дітей раннього віку: *достатній, середній, елементарний*.

На *достатньому* рівні діти проявляють стійкий інтерес до мовлення

дорослого, виконували мовленнєві інструкції дорослого, нерідко виявляли ініціативу у виконанні доручень, часто коментували й мотивували власні дії. За власною ініціативою самостійно складають прості речення за змістом картинки або в контексті життєвої ситуації. Часто мимохідь прихоплювали іграшку і взагалі все, що потрапляє під руки. Так, діти 2-го року життя на прості розповіді за сюжетною картинкою, відповідають окремими словами, на запитання дорослого.

На 3-му році художній текст викликав інтерес: такі діти активно слухали, запитували незрозуміле, відповідали на запитання, охоче брали участь у переказі невеликих за обсягом простих текстів, розповідали 2-4-х рядкові вірші. В активному словнику були присутні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення другого та третього ступеня.

Будують складні сюжетні будови, використовують геометричні фігури за призначенням; називають 4 основних кольори. З'являються запитання: де? Куди? Самостійно роблять прості побудови та називають їх. Самостійно одягаються. З'являються елементи рольової гри, малюють олівцем, фарбами; переступають через палку або віршовку тощо.

До *середнього* рівня віднесені діти, у яких відзначено інтерес до мовлення дорослого, виконання мовленнєвих інструкцій та доручень дорослого, при цьому власна ініціатива виявлялася дітьми дуже рідко. Ці діти майже завжди коментували власні дії. На побачене реагували емоційно, промовляючи кілька слів, подекуди одне-два простих речень, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Ці діти уважно слухали художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, на прохання декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, подекуди припускали помилки. Орієнтується у трьох контрастних кольорах та величинах предметів з різницею у 3см. Частково роздягає та одягає одяг.

На *третьому* році за зразком добирає геометричні фігури з різних матеріалів, хоча на кольори мало звертає уваги, люблять ліпити з пластиліну, будують сюжетні будови емоційно, промовляючи кілька слів, подекуди одне-

два простих речень, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Ці діти уважно слухають художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, на прохання декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, подекуди припускали помилки.

Діти *елементарного* рівня не виявляли стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконували інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо на них, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігалось. Власні дії ці діти не коментували. Художній текст привертав увагу дітей лише на короткий час; діти могли тільки доповнити вірш, який розповідав дорослий, одним-двома словами. Мовленнєвих реакцій на побачене дитиною не спостерігалось. Діти впізнавали предмети на картинках, проте в завданнях на систематизування предметів за ознаками часто припускалися помилок. Користувались словами-узагальненнями третього ступеня на рівні розуміння. В активному мовленні діти часто користувались узагальненими словами. З іграшками працювали лише у парі з дорослим.

Ознаки дітей 2-го року: просто перебирає предмети, збирає до купи, кидає будь-які предмети як м'яч – мабуть з м'ячем гралась дитина лише кидаючи, тобто закріпився рефлекс кидання.

#### **4.2.2. Діагностування як інструментарій вирішення педагогічних умов сенсорного розвитку дітей раннього віку**

Для розгортання функціональної лінії важливою є реалізація принципу активності, самостійності й творчості доцільно здійснювати спостереження за дітьми на етапі первинного ознайомлення з поступовим розширенням і ускладненням на інтуїтивному рівні. Виконується серія занять для дітей раннього віку: «Сенсорний кубик». Сенсорний розвиток. Класифікація предметів за кольором. Малювання предметів круглої форми.

*Пілотажний контроль.* Пілотажний контроль проведено з метою виявити стан сенсорного виховання дітей раннього віку та використання різних видів

дидактичного матеріалу у процесі засвоєння дітьми знань, умінь, що пропоновані програмою «Оберіг». Задля цього було задіяно методичні матеріали, критеріями визначено: *активність* дітей, *самостійність*, показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; *адекватність*, показниками якої виступили: словесна *ідентифікація* дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії на спеціально розробленому дидактичному матеріалі, що були спрямовані на визначення особливостей розуміння та активного мовлення дітей.

«Допоможемо Діду, Бабі та Курочці Рябі». Заняття з елементами театралізації. Відтворення змісту казки за ігровою ситуацією, відповіді на запитання за змістом. Активізація мовлення. Вживання дієслів минулого часу. Складання цілого з частин. Матеріали до занять:

«Пальчики грають – діток розважають». Пальчикові ігри з цікавим віршованим супроводом: «Розстелилася доріжка, а по ній птахи та квіти

Вишиті по білім полі. Гайда, діти, руки мити!».

(Рушничок) [ 97].

Загадки з малюнками-підказками: про «цибулю»: «Її нема – борщу не буде, золоті у неї шуби. Коли вона роздягається – всі сльозами умиваються». Про «томат»: Я круглішого не знаю. Й червоніше не буває. Він росте серед городу – демонструє свою вроду» [ 97].

Математичні казочки, що полюблять малята. Етапи роботи з інтерактивною казкою: «До лісу за грибами», «Гриби й білочка», «Гриби і їжачок», «Малина для ведмежат», «Пригостимо зайчат», «Жучки на листочках», «Метелики й квіти», «Пригости мишенят чаєм», «Прикрасимо килимок», «Хатинки для ведмежат», «Зберемо горіхи» тощо. Словник: один, по одному, багато, мало, скільки, стільки, порівну, однаково,

Фрагмент таких занять: «Діти, подивіться уважно, хто прийшов до нас на гостини: риженькі, пухнасті, з красивим хвостиком. – Звісно білочки. Пригостимо їх грибами. Поставлю одну білочку на стіл, одну білочку до вікна, ще одну, ще одну... Скільки всіх білочок? – багато. Дамо кожній білочці один

грибок..... Скільки у нас білочок – багато, а грибів? – багато. А грибів усім білочкам вистачило? – Так. У кожної білочки скільки грибів? – один. Як можна ще сказати? – Білочок і грибів однаково, або порівну. Білочкам дуже сподобалось з вами грати. А вам, діти, сподобалось...? Так».

Посібник і казка до нього: розрізнення частин доби (день – ніч); порівняння множин (один – багато), величин (більший – менший); закріплення знання основних кольорів. – “Палітра педагога” №4, 2016. Також матеріали з використання варіативних та парціальних програм «Математична подорож» для дітей раннього віку підготували вихователі – методисти ДНЗ № 73, 292, 203 та інші, м. Одеси з формування сенсорно-пізнавальної та математичної компетенції дітей починаючи з двох років [21].

Основним завданням сенсорного виховання дітей раннього віку є оволодіння загальноприйнятими еталонами як засобами пізнання реальних предметів. Дітей цього віку вправляють у називанні предметів їх властивостей та у співвіднесенні їх із реальними предметами.

Вихователі реалізують завдання сенсорного виховання під час різних видів діяльності дітей. Адже необхідною умовою розумового розвитку дошкільників, зокрема, формування в них елементарних математичних уявлень, є діяльнісний підхід, за якого діти активно пізнають світ у всіх видах діяльності:

– гри, праці, спілкуванні, навчанні, самостійній художній діяльності, спостереженнях тощо.

Організуючи всі ці види діяльності, вихователь:

- створює умови, які дадуть змогу кожній дитині набути багатого чуттєвого досвіду, що є особливістю, пріоритетом сенсорного виховання дітей раннього віку і всього дошкільного дитинства;
- має формувати вміння орієнтуватися в різних властивостях предметів та матеріалів довкілля;
- розвивати спостережливість;
- розвивати пізнавальний інтерес до навколишнього світу;
- здатність емоційно відгукуватися на події і явища навколишньої

дійсності;

- виховувати культуру сприймання.

З огляду на те, що в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», стрижневою особистісною якістю розвитку є пізнавальна активність та активізація прагнення дитини до пізнання, зокрема:

- підтримування дитячої ініціативи;
- заохочення дітей до самостійних творчих пошуків;
- переорієнтування освітнього процесу з керівництва діяльністю дітей на взаємодію;
- забезпечення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- використовувати методи та прийоми, спрямовані на підвищення пізнавальної активності дошкільників.

Зазвичай, діти засвоюють сенсорні еталони у процесі дидактичних ігор і вправ, спрямованих на ознайомлення з формою, кольором, величиною та іншими властивостями предметів та матеріалів.

Для якісного виконання програми вихователі й інші педагогічні працівники, які працюють з дітьми раннього віку, використовують системи простих цікавих посібників та ігор:

Дидактичний посібник «Сенсорний куб».

В комплект гри входить: решітки для умивальників, різнокольорові шнурки.

Робота з посібником проходить в декілька етапів:

1. Знайомство дітей з посібником, використовуючи сюрпризний момент. Діти самостійно вивчають його (торкаються, просовують пальчики в отвори, здійснюють з ним різні маніпуляції). Цей етап триває 3-4 дні).

2. Спільне вивчення посібника педагога разом з дитиною (краще вивчення проводити в другу половину дня). Проводяться вправи «Масаж» (обстеження куба) «Скалолаз» (дитина «ходить» по вертикальній поверхні вказівним і середнім пальцем, «Нора» («ховання» пальчиків в отвори), «Мурашки» («ходіння» та «ховання» пальчиків).

3.«Покажи доріжку Зайчику» (за допомогою мотузки певного кольору «прокласти» доріжку, просуваючи шнурок в отвори), «Зроби клубок»

(намотування мотузки на паличку (кульку)) та інше. Для зацікавлення і підтримання інтересу дітей бажано використовувати віршований супровід.

Коли у дітей з'явилися певні навички, вони грають з кубом самостійно. Гра «Кольорові кільця»

В комплект гри входять: різнокольорові резинки для волосся, картки із завданнями.

Зміст гри : надягати резинки на пальчики, відповідно до карточки.

Гра допомагає збагатити й закріпити назви кольорів, величину, форму та розвиває:

- дрібну моторику;
- увагу;
- орієнтацію у просторі.

Дидактичний посібник «Сенсорна коробка».

Сенсорна коробка допомагає закріплювати назву сенсорних еталонів, розвиває допитливість, уяву, дрібну моторику рук.

Робота з сенсорною коробкою проводиться індивідуально та підгрупами.

Сенсорною коробкою може бути: картонна коробка, пластиковий контейнер, надувний басейн.

Наповнювачі для сенсорної коробки: галька, солома, сіно, земля, пісок (натуральний, пофарбований), ракушки (дрібні річкові, морські), горіхи, квасоля, різнокольорові кульки, сніг та багато іншого.

Додаткові елементи, які можна використовувати: машинки, муляжі овочів, фруктів, іграшкові тварини, птахи, лопатка, грабельки, відерця та інше.

Орієнтовна тематика ігор : «Збираємо урожай» ( відшукування в землі (піску) «овочів» або «фруктів», «Зима» ( діти малюють фарбами по снігу, який необхідно утрамбувати в коробці, доріжки, сліди,), «Подарунки для білочки» ( знаходження горішків поміж різних предметів).

Тематика сенсорної коробки може бути різноманітною, все залежить від фантазії вихователів.

Таким чином, доцільно та цікаво спланований сенсорний розвиток дітей раннього віку дає позитивні результати, тому що, щоб із зернятка з'явився

паросток, до нього слід благоговійно ставитись; не сподіваючись лише на саму природу. Цей паросток треба плекати, своєчасно підживлювати і поливати, відкривати сонячному промінню, а отже, забезпечити йому життя, що відповідає його природі, призначенню, темпам розвитку [19].

Спираючись на основні показники ми відібрали кілька ігор для визначення рівня розвитку сенсорного сприйняття (3-й рік) та визначили їх загальну сенсорну активність.

1. Називання кольору - гра «Назви якого кольору» – 36%;
2. Розрізнення кольору - гра «Знайди той самий» – 38%;
3. Знаходження горішків серед інших предметів – 68%;
4. Сприйняття об'ємних фігур «Цікава коробка» – 19%;
5. Сприйняття плоских геометричних фігур – 27%;
6. Називання розміру - гра «Великий і маленький» – 56%;
7. Обсяг величини - гра «Склади пірамідку» – 49%.

Результати констатувального експерименту представлені в таблиці.

З таблиці 1 видно, що групи однорідні за складом, що дає нам право на проведення формувального експерименту.

Для експериментальної групи складається перспективний план роботи з сенсорики, для дітей раннього віку (2-3 роки) групи, спираючись на попередній досвід вихователів ДНЗ та журнали «Палітра педагога», «Джміль», [ДНЗ № 251 С. Костенко] та інші. Також нами були розроблені авторські ігри та вправи з розвитку сприйняття, які ми використовували протягом усього дня в різних видах дитячої діяльності.

Ігри-заняття проводили 1 раз на тиждень. Тривалість заняття 8-12 хвилин. Займалися з невеликою групою 2-6 чоловік. При проведенні гри-заняття важливо користуватися короткою мовною інструкцією, не відволікаючи дітей зайвими словами від виконання завдань. Наприклад, при проведенні заняття з кольоровими паличками (вибір однорідних предметів за кольором з чотирьох запропонованих) звертали увагу на те, що палички всі різнокольорові, а потім "(попарне розміщення колірних елементів),» Допоможи лялькам знайти свої іграшки», « Сховай мишку», « Повітряні кулі», «Підбери за кольором» тощо.



Для розвитку сприйняття форми проводили такі ігри-заняття: «Розміщення вкладишів, що розрізняються за розміром і формою, у відповідні отвори», «Розміщення вкладишів двох заданих форм при виборі з чотирьох», «Нанизування кілець різної форми».

Для формування уявлень про величину використовували такі ігри, як: «Нанизування великих і маленьких кілець», «Розміщення вкладишів, що розрізняються за величиною», «Великий і маленький».

Сенсорне виховання, як перший ступінь розумового розвитку, тісно пов'язана з різними сторонами діяльності дитини. Тому проводячи заняття з:

- Ознайомлення з оточуючим;
- Конструювання;
- Зображувальна діяльність;
- Розвитку мовлення;
- Формуванню рухової активності ми намагалися розвивати сенсорне, чуттєве сприйняття дитиною.

Так, наприклад, при ознайомленні з навколишнім використовували серію ігор з ляльками, ведмедиками, собачками. У гості до дітей приходили ляльки Даша і Маша. Ляльки були різної величини. Ми запрошували ляльок до столу і пригощали чаєм. Причому потрібно було підібрати кожній ляльці, відповідно до її розміру чайний набір. Вихователь питала у дітей, якої величини лялька Даша, а якої Маша. «Аліна, яку чашку ми дамо Даші?» – Питала вихователь, – «А яку, Світлана, ми поставимо Маші?», «Аліна, а якого кольору прибор у Маші і Даші?», «А тепер Альоша, поставить лялькам тарілки».

- Ігоре, яку тарілку ти даси Даші?
- Велику.
- А чому?
- Тому що вона велика.
- Хто велика?
- Лялька.
- Молодець, Ігоре, лялька Даша велика і ти їй поставив велику тарілку. А яку ти дав Маші?

- Маленьку.
- Молодець, Ігоре.
- Сонечко, скажи, а якого кольору тарілки. У Даші яка?
- Синя.
- Молодець, правильно, ця тарілочка синя.
- Олег, а ця якого кольору?
- Жовта.
- Ні, ця тарілка червона. Діти, давайте разом скажемо, якого кольору тарілка!
- Червона.
- Молодці.
- А тепер Світлана скаже, що ще в нас тут червоного кольору?
- Чайник і каструля.
- Молодець, Світлана, правильно. Далі продовження заняття.

За таким же типом будували заняття: «Покладемо ляльок спати», «Ляльки збираються на прогулянку» (підбір одягу за розміром), «Купання ляльок».

Ближче до кінця навчального року проводили подібне заняття за казкою «Три ведмеді». Діти з задоволенням підбирали для ведмедів стільці, посуд, ліжка. При цьому вони легко і без помилок називали розмір предметів: великий – трохи менше (середній) – найменший; маленький – побільше (середній) – найбільший.

При проходженні теми «Овочі» і «Фрукти» проводили заняття «Нашгород», «Що виростило в саду».

Наприклад, дітям пропонували взяти 2 корзини, різні за величиною, і відправитися на «город» збирати врожай. Дітям давалася словесна інструкція – «У велику корзину будемо класти великі овочі, а в маленьку – маленькі». На грядці діти по черзі знаходили картоплю, кабачок, огірки, баклажани, помідори, цибулю, моркву.

Кожен овоч діти обмацували, визначали його форму, колір і розмір.

- Даша, що це ми знайшли на грядці таке червоне?
- Помідори.

- Соня, а на що помідор схожий?
- На кульку.
- Правильно, вона кругла і схожа на кульку.
- Альоша, а тепер знайди ще десь тут помідори, і розклади їх по кошик.

Чому цей ти поклав сюди?

- Він великий і кошик велика.
- А цей значить який?
- Маленький.
- Добре, розумник.

Так були обстежені всі овочі. В кінці заняття пробували овочі на смак, а

Для експериментальної групи складається перспективний план роботи з сенсорики, для дітей раннього віку (2-3 роки) групи, спираючись на попередній досвід вихователів ДНЗ та журнали «Палітра педагога», «Джміль», [ДНЗ № 251 С. Костенко] та інші. Також нами були розроблені авторські ігри та вправи з розвитку сприйняття, які ми використовували протягом усього дня в різних видах дитячої діяльності.

Ігри-заняття проводили 1 раз на тиждень. Тривалість заняття 8-12 хвилин. Займалися з невеликою групою 2-6 чоловік. При проведенні гри-заняття важливо користуватися короткою мовною інструкцією, не відволікаючи дітей зайвими словами від виконання завдань. Наприклад, при проведенні заняття з кольоровими паличками (вибір однорідних предметів за кольором з чотирьох запропонованих) звертали увагу на те, що палички всі різнокольорові, а потім

пропонували вибрати одну будь-якого кольору: «Візьми, Саша, одну будь-яку паличку. І ти, Аліна, візьми паличку. Добре. А тепер Саша вибере всі такі, а Соня – такі (жестом ще раз вказати на паличку із заданим кольором). Спочатку ми не вимагали від дітей обов'язкового запам'ятовування і самостійного вживання назв кольору, форми. Важливо, щоб дитина активно виконувала завдання, враховувала ці властивості, тому що саме в процесі практичної роботи відбувається накопичення уявлень про властивості предметів.

Для розвитку сприйняття кольору проводили ігри-заняття: «Зробимо лялькам прикрасу-бант», «Викладання з мозаїки на тему «Хатки і прапорці

"(попарне розміщення колірних елементів),» Допоможи лялькам знайти свої іграшки», « Сховай мишку» , « Повітряні кулі» , «Підбери за кольором» тощо.

Для розвитку сприйняття форми проводили такі ігри-заняття: «Розміщення вкладишів, що розрізняються за розміром і формою, у відповідні отвори», «Розміщення вкладишів двох заданих форм при виборі з чотирьох», «Нанизування кілець різної форми».

Для формування уявлень про величину використовували такі ігри, як: «Нанизування великих і маленьких кілець», «Розміщення вкладишів, що розрізняються за величиною», «Великий і маленький».

Сенсорне виховання, як перший ступінь розумового розвитку, тісно пов'язана з різними сторонами діяльності дитини. Тому проводячи заняття з:

- Ознайомлення з оточуючим;
- Конструювання;
- Зображувальна діяльність;
- Розвитку мовлення;
- Формуванню рухової активності ми намагалися розвивати сенсорне, чуттєве сприйняття дитиною.

Так, наприклад, при ознайомленні з навколишнім використовували серію ігор з ляльками, ведмедиками, собачками. У гості до дітей приходили ляльки Даша і Маша. Ляльки були різної величини. Ми запрошували ляльок до столу і пригощали чаєм. Причому потрібно було підібрати кожній ляльці, відповідно до її розміру чайний набір. Вихователь питала у дітей, якої величини лялька Даша, а якої Маша. «Аліна, яку чашку ми дамо Даші?» – Питала вихователь, – «А яку, Світлана, ми поставимо Маші?», «Аліна, а якого кольору прибор у Маші і Даші?», «А тепер Альоша, поставить лялькам тарілки».

- Ігоре, яку тарілку ти даси Даші?
- Велику.
- А чому?
- Тому що вона велика.
- Хто велика?
- Лялька.

- Молодець, Ігоре, лялька Даша велика і ти їй поставив велику тарілку. А яку ти дав Маші?
- Маленьку.
- Молодець, Ігоре.
- Сонечко, скажи, а якого кольору тарілки. У Даші яка?
- Синя.
- Молодець, правильно, ця тарілочка синя.
- Олег, а ця якого кольору?
- Жовта.
- Ні, ця тарілка червона. Діти, давайте разом скажемо, якого кольору тарілка!
- Червона.
- Молодці.
- А тепер Світлана скаже, що ще в нас тут червоного кольору?
- Чайник і каструля.
- Молодець, Світлана, правильно. Далі продовження заняття.

За таким же типом будували заняття: «Покладемо ляльок спати», «Ляльки збираються на прогулянку» (підбір одягу за розміром), «Купання ляльок».

Ближче до кінця навчального року проводили подібне заняття за казкою «Три ведмеді». Діти з задоволенням підбирали для ведмедів стільці, посуд, ліжка. При цьому вони легко і без помилок називали розмір предметів: великий – трохи менше (середній) – найменший; маленький – побільше (середній) – найбільший.

При проходженні теми «Овочі» і «Фрукти» проводили заняття «Нашгород», «Що виросло в саду».

Наприклад, дітям пропонували взяти 2 корзини, різні за величиною, і відправитися на «город» збирати врожай. Дітям давалася словесна інструкція – «У велику корзину будемо класти великі овочі, а в маленьку – маленькі». На грядці діти по черзі знаходили картоплю, кабачок, огірки, баклажани, помідори, цибулю, моркву.

Кожен овоч діти обмацували, визначали його форму, колір і розмір.

- Даша, що це ми знайшли на грядці таке червоне?
- Помідори.
- Соня, а на що помідор схожий?
- На кульку.
- Правильно, вона кругла і схожа на кульку.
- Альоша, а тепер знайди ще десь тут помідори, і розклади їх по кошик.

Чому цей ти поклав сюди?

- Він великий і кошик велика.
- А цей значить який?
- Маленький.
- Добре, розумник.

Так були обстежені всі овочі. В кінці заняття пробували овочі на смак, а після сну, у другій половині дня, ще раз поторкали овочі руками, потримали в долонях і потім провели дидактичну гру «Чудовий мішечок». Діти на дотик визначали який овоч взяли.

Аналогічно проводиться робота з фруктами. Бажано використовувати фрукти різного кольору, величини, форми (яблуко, груша, лимон, апельсин, слива, банан).

Розвиток сприйняття тісно пов'язане із заняттями зображувальної діяльності. У малюнку дитина навчається передавати барвистість навколишнього світу, у ліпленні форму знайомих предметів.

Наприклад при малюванні фарбами на тему «Апельсин» підводили дітей до самостійного вибору кольору для передачі добре знайомого предмета.

Вчили вибирати фарбу потрібного кольору з трьох близьких кольорів (червоний, оранжевий, жовтий). Показуючи дітям апельсин пояснювала, що він круглий, обводячи його круговим рухом руки зліва направо. Потім пропонувала зробити цей рух кожній дитині. На аркуші швидким рухом малювала замкнене коло і зафарбувала його круговими рухами. Діти повторюють рухи. Намалювавши апельсин, порівнювала його з зразком за кольором, формою.

- Діти, подивіться, я намалювала апельсин такого ж кольору як цей?
- Так.

– Віка, якої він форми?

– Круглий.

Потім пропонувала дитині знайти фарбу, якою вона буде малювати апельсин.

В кінці заняття розглядали з дітьми виконані роботи і підкреслювала, що колір цього апельсина і намальованого однаковий і що всі діти намалювали багато апельсинів.

При роботі з глиною, кольоровим тестом вчили дітей виконувати формотворчий рух.

Пояснювали, що для того, щоб виліпити кульку потрібно викачувати шматочок круговими рухами, а якщо хочеш зробити ковбаску – то прямими. Для закріплення прийомів формоутворення проводили такі заняття як: «Колобок», «Вишні», «Частування для зайчат», «Равлик», «Будинок з колод» «Колодязь» тощо.

При виконанні з дітьми аплікації на тему «Килимок для кошеняти» продовжували знайомити з геометричними фігурами, вчили ритмічно розташовувати на аркуші паперу, закріплювали назви кольору.

Створюючи ігрову мотивацію запропонувала зробити килимок для кошеняти. А щоб килимок вийшов гарним, його треба прикрасити. Показала дітям вирізані з кольорового паперу трикутники, кружечки, квадрати і запропонувала свій зразок.

– Подивіться, який килимок я буду робити. У середину я покладу жовтий кружок, а по краях розкладу трикутники. Ось так: сюди зелений, тут синій, тепер червоний і жовтий. Ось який килимок вийшов у мене. А тепер ви виберіть різні фігурки і розкладіть на своїх листах.

- Олег, які фігурки ти взяв? (Трикутники і кола)

- А що ти покладеш в середину? (кружок)

- Добре. А ти, Насте, які взяла фігурки? Тощо.

Якщо дитина не може назвати будь-яку фігуру, то потрібно називати її вихователю.

В кінці заняття хвалю всіх дітей, і кажу, що килимки вийшли яскравими і

різними, тому що ми використовували різні фігурки: трикутники і кола, і квадратики.

У процесі конструктивної діяльності удосконалюється сприйняття дітьми форми предметів, їх величини, просторових відносин. Під час виконання будівель продовжують знайомитися з різними об'ємними деталями: кубиками, цеглинками, трикутною призмою. Діти закріплюють знання про те, що у цеглинки є вузька і широка сторони, якщо цеглинка поставити на довгу вузьку межу то "парканчик" вийде низький, а якщо на вузьку коротку - то високий. На заняттях з конструювання будували «Вежі», «Паркан», «Доріжки», «Ворота», «Лавки», «Стіл», «Стільці», «Канапи», «Ліжечка» тощо.

Наприклад, при будівництві воріт звертали увагу на розмір – «Ці ворота високі, а ці вузькі». При обігруванні будівель діти переконувалися, що в низькі ворота машина не проїде, а мотрійка проходить.

При будівлі вежі звертали увагу на те, що якщо багато кубиків поставити один на одного вежа вийде висока, а якщо мало, то низька. Пропонували дітям побудувати низькі і високі вежі з кубиків різного кольору. В кінці заняття запитували: «Данило, якого кольору в тебе висока башта? Віка, а ти з кубиків якого кольору побудувала низьку вежу?» тощо.

Ознайомлення дітей з природою так само тісно пов'язане з розвитком сенсорного сприйняття. Кожен день виходячи на прогулянку звертали увагу дітей на те, якого кольору небо, трава, листя на деревах. Порівнюємо кущі і дерева за величиною, звертали увагу на те, що дерева високі, ми не можемо дотягнутися до гілок, а кущики низькі. Порівнювали дерева за обсягом: «Давайте обіймемо тополлю. Подивіться яка вона товста, ми всі разом ледве-ледве її обхопили. А тепер обіймемо горіх. Подивіться, він тонкий, його змогла обійняти одна Люся».

Діти дуже люблять приносити букети квітів, щоб прикрасити групу. Ми обов'язково розглядаємо кожен букет, визначали якого кольору листя, квіти.

Одного разу Максим приніс букет тюльпанів. Багато тюльпанів було червоного кольору і один жовтий. Ми відразу ж провели ігрова вправа «Скільки тюльпанів і якого кольору приніс Максим?». Я ставила дітям питання: «Якого



кольору тюльпанів багато? А давайте знайдемо тюльпан такого ж кольору в нас на клумбі?» тощо.

Спостерігаючи за комахами також звертали увагу на їх забарвлення і форму. Згодом діти самі виділяли характерні ознаки. Наприклад, Галя – Це сонечко, воно червоне і кругле, а цей жучок як овал» Даша: «Цей черв'як товстий і довгий».

Завдання із сенсорного розвитку ми намагалися вирішувати не тільки на заняттях, але і в повсякденному житті.

Наприклад, під час прийому дітей обов'язково звертали увагу на колір одягу дитини, його взуття: Люся, яка гарна жовта кепка сьогодні в тебе. А ти, Максиме, сьогодні в зеленій футболці. А давайте подивимося і знайдемо у кого ще зелена футболка сьогодні».

У ранкові години, поки в групі 1-2 дитини обов'язково проводили індивідуальну роботу, пропонуючи дітям різний дидактичний матеріал для ігор. Це «Цікава коробка», «Кольорові вкладиші», «Знайди чия будка», «Хто великий, хто маленький».

Під час режимних моментів звертали увагу на колір рушників, фартушки, посуд, серветок та ін. У сюжетних іграх так само звертали увагу на величину, колір і форму предметів «А суп ми з якої картоплі будемо варити – великої або маленької?», «Якого кольору подати тобі каструлю?», « Доктор, які таблетки давати моїй дочці? Великі рожеві або маленькі жовті?» тощо.

Для розвитку сенсорики нами було створено відповідне розвивальне середовище, як в груповій кімнаті, так і на ділянці. У групі було виділено місце де ми розмістили дидактичний матеріал та посібники.

Це кольорові вкладиші, піраміди різних видів, «Цікаві коробки» різноманітних конфігурацій (у формі «Будиночка», «Черепahi», «Слоника», «Качки»), набори різноколірних столиків з отворами і до них грибки, площинні «Вкладиші», гірки для прокочування кульок, набори для нанизування «кілець» різної величини і форми, мотрійки, конструктори Лего та інші.

У процесі предметної діяльності визначено рівні розвитку активного мовлення дітей третього року життя на основі розробленого критеріального

апарату, педагогічні умови розвитку активного мовлення дітей третього року життя; проаналізовано динаміку мовленнєвого розвитку дітей під впливом спеціально організованої художньо-предметної діяльності.

Отже, результати пілотажного експерименту засвідчили низький рівень розвитку сенсорної активності. Загальне середнє арифметичне значення сенсорної активності у дітей раннього віку становило 86 %, що змусило включити в систему комплексної діагностики, крім визначення рівнів активності й дослідження розуміння ними мовлення дорослого.

Водночас найнижчим було сприйняття об'ємних фігур «Цікава коробка» – 19%; сприйняття плоских геометричних фігур – 27%; складним для сприйняття виявилась гра «Назви – якого кольору» – 36%. Зазначимо, що називання кольору для хлопчиків не важливе, дівчатка скоріше вивчають назви кольорів. Уважність у дітей цього віку дуже коротка у часовому вимірі і діти не вміють ще фіксувати погляд на об'єкті, який треба відшукати, і пам'ятати, що шукаєш. Тому гра «Знайди той самий» дала – 38%. Тому пілотажний етап експерименту дав такий низький результат.

До критеріїв розвитку розуміння мовлення, предметних дій, активізації самостійного пошуку, виконання завдань були віднесені: ступінь узагальнення, який характеризувався такими показниками, як уміння ідентифікувати предмети та вміння їх систематизувати; інтерес до іграшок був високий, як до предмету, але діти не могли їх назвати. Крім того, навчання дітей мови і мовлення через виконання мовленнєвих інструкцій, розуміння художнього тексту як показники успіху сенсорного виховання. Критеріями сенсорного розвитку дітей третього року життя визначено: активність, що характеризувалася такими показниками: здатністю до мовленнєвих імпровізацій та присутністю у мовленні елементів продукування; самостійність із показниками: самостійні мовленнєві реакції на побачене та повторювання дитиною слів і фраз; адекватність, показниками якої виступили: словесна ідентифікація дитиною предметів, якостей, дій, усвідомлення зв'язків між предметами та явищами й уміння коментувати власні дії.

Методика *констатувального етапу* передбачала виконання дітьми завдань

на розробленому дидактичному матеріалі, що були спрямовані на визначення особливостей розуміння та активного мислення дітей, а також розвивала їхній словник.

*Достатній рівень* виявлено у дітей ( 3 дітей контрольної та 2 дітей – експериментальної групи), які проявляли стійкий інтерес до мовлення дорослого, виконували мовленнєві інструкції дорослого, нерідко виявляли ініціативу у виконанні доручень, часто коментували й мотивували власні дії. За власною ініціативою самостійно складали кілька речень за змістом картинки або в контексті життєвої ситуації. Ці висловлювання були як ре-продуктивного, так і творчого характеру. У мовленні дітей спостерігались елементи продукування. Художній текст викликав інтерес: такі діти активно слухали, запитували незрозуміле, відповідали на запитання, охоче брали участь у переказі невеликих за обсягом простих текстів, розповідали вірші. В активному словнику були присутні різні частини мови: іменники, дієслова, прикметники, займенники; слова-узагальнення другого та третього ступеня.

У дітей, які виявили середній рівень розвитку активного спілкування (40% дітей контрольної та 47,8 % – експериментальної груп) відзначено інтерес до мовлення дорослого, виконання доручень дорослого, при цьому власна ініціатива виявлялася дітьми дуже рідко. Ці діти майже завжди коментували власні дії. На побачене реагували емоційно, промовляючи кілька слів, подекуди одне-два простих речень, наприклад, за змістом сюжетної картинки. Ці діти уважно слухали художній текст, за допомогою дорослого відповідали на запитання, на прохання декламували вірші напам'ять. Діти легко виконували завдання щодо систематизації предметів та предметних картинок за різними ознаками, подекуди припускали помилки. Реакцією на побачене була емоційна промова 1 - 2 слова, а також запитання „Що це?” В активному словнику були присутні іменники, займенники, дієслова, рідше – прикметники, слова-узагальнення другого та третього ступеня, зустрічались узуальні слова.

Діти з низьким рівнем розвитку активного мовлення (57,5 % дітей контрольної та 48,2 % експериментальної груп) не виявляли стійкого інтересу до мовлення дорослого, виконували інструкції та прохання, спрямовані

безпосередньо на них, при цьому мовленнєвих проявів не спостерігалось. Власні дії ці діти не коментували. Художній текст привертав увагу дітей лише на короткий час; діти могли тільки доповнити вірш, який розповідав дорослий, одним-двома словами. Мовленнєвих реакцій на побачене дитиною не спостерігалось. Діти впізнавали предмети на картинках, проте в завданнях на систематизування предметів за ознаками часто припускалися помилок. Користувались словами-узагальненнями третього ступеня на рівні розуміння. В активному мовленні діти часто користувались узагальненими словами.

*Метою формувального етапу експерименту* була реалізація гіпотетично визначених педагогічних умов: поступове збагачення мовленнєвих жанрів дитячого мовлення у процесі художньо-предметної комунікації; поетапне формування персонального дискурсу дітей третього року життя через застосування спонукальних мовленнєвих дій педагога; стимулювання мовленнєвої активності дітей засобами художнього слова. Визначені педагогічні умови реалізовувались на всіх трьох етапах (етап орієнтовних мовленнєвих дій, етап специфічних мовленнєвих дій та етап опосередкованих мовленнєвих дій). Засобами розвитку активного мовлення на всіх етапах було обрано емоційне й мовленнєве спілкування у художньо-предметній діяльності, предметно-ігрові ситуації художнього змісту – ситуації, що активізували спілкування.

Перший етап – орієнтовних мовленнєвих дій – передбачав залучення дітей до мовленнєво-ігрових та предметно-ігрових ситуацій, у яких на тлі спільної з дорослим діяльності, знайомства з властивостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності відбувалась активізація таких мовленнєвих жанрів, як звернення, прохання, вказівки, етикетні жанри. Спонукальними діями виступили діалогізований монолог, адресне звернення, прохання, репліки-повтори. У контексті ігрових ситуацій експериментатор залучав дітей до спільної мовленнєвої діяльності, в результаті чого активізувались елементарні жанри дитячого персонального дискурсу: привітання, прохання, звернення. Урізноманітнення змісту й характеру ігрових ситуацій позитивно впливало на набуття досвіду адекватного застосування дітьми мовленнєвих жанрів. Зазначимо, що на цьому етапі взаємодія дорослого з дітьми супроводжувалася

переважно діалогізованим монологом, проте спонукальні дії дорослого, зокрема репліки-повтори, повтори-потішки стимулювали включення дітей в ігрову ситуацію як рівноправних партнерів. Мовленнєва діяльність дітей набувала характеру багатоголосого діалогу, адже діти не слухали одне-одного, не відповідали на репліки партнерів. На цьому етапі дітей знайомили з якостями предметів у контексті художньо-предметної діяльності. Матеріал, запропонований для створення художнього образу, який був знайомий дітям, але його використання щоразу обігрувалося по-іншому („їжак із заціпок", „Трамвай з кришечок", „Сонечко з кришечок, шнурків, лічильних паличок"), щоб викликати емоційні мовленнєві прояви. Цьому також сприяло й використання художнього слова (вірші, загадки, короткі казки), що супроводжувало художньо-предметну діяльність.

На другому етапі – специфічних мовленнєвих дій – ознайомлюючи дітей зі специфічними якостями предметів, закріплювали засвоєні сенсорні еталони, сприяли переходу набутих понять в активне мовлення, стимулювали активне мовлення, спонукали дітей до розмови з іграшкою, дорослим, іншою дитиною на основі зразка мовленнєвих дій дорослого. На цьому етапі спектр мовленнєвих жанрів дитячого персонального дискурсу збагачувався розмовами з іграшкою, розмовами з дорослим, у процесі яких діти застосовували засвоєні раніше мовленнєві жанри. Активне застосування педагогом спонукальних дій, зокрема адресного звернення, прохання, реплік-повторів, реплік-провокацій тощо сприяло активізації мовленнєвих дій дітей. Оскільки цей етап було визначено як етап специфічних мовленнєвих дій, основна увага приділялася засвоєнню дітьми та використанню в активному мовленні сенсорних еталонів і понять, специфічних для художньої діяльності. Виокремлення кольорів, засвоєння їх назв та вміння співвідносити різні предмети за кольором передбачалося змістом таких вправ, як «Різнокольорова смужка», «Цукерки», «Метелик», «Потяг», «Квіти». Вправи: «Фрукти», «Повітряні кульки» були спрямовані на засвоєння понять «великий – маленький», «менший – більший», «такий самий». При ознайомленні дітей зі специфічними для художньо-предметної діяльності поняттями створювалися такі предметно-ігрові ситуації, як «Море», «Хмара», у

яких діти виступали не тільки учасниками ігрових дій, а намагались активно вступати в діалог із дорослим.

Усі предметно-ігрові ситуації були збагачені художнім словом (вірші, загадки, оповідання) як засобом стимулювання активного мовлення у процесі художньо-практичної діяльності. Дітям пропонували повторювати за дорослим слова з тексту, ритмічне промовляння поезій супроводжувалося певними рухами. Попереднє знайомство дітей з художнім текстом давало змогу в процесі предметних дій забезпечити активність дітей.

На третьому етапі – опосередкованих сенсорно-пізнавальних дій – учили працювати спільно з дорослим та самостійно (залежно від запропонованого змісту діяльності), при цьому заохочували дітей до самостійного створення художнього образу («Гаялина», «Сонечко», «Будинок»). Хоча взаємодія між дітьми була опосередкована мовленнєвими діями дорослого, мали місце елементи колективної художньо-предметної діяльності дітей у контексті занять «Автобус», «Літак», «Поздоровлення для мами», «Поздоровлення для тата», що передбачали активне включення дитини до розмови з дорослим, з іншою дитиною, ініціювання розмови самою дитиною, за умови опосередкованого стимулювання цих ініціацій дорослим. Дитячий персональний дискурс збагатився такими короткими жанрами предметних дій, як розповідь дитиною «для кого ти зробив?», «Чому?» діалогізований монолог, жанри інституціонального дискурсу (в контексті ігрових ситуацій «Лікарня», «Перукарня», «Дитячий садок»). Основною формою роботи було обрано інтегровані заняття, зміст яких передбачав ігрові ситуації, мовленнєво-ігрові, предметно-ігрові, ситуації художнього змісту. Було розроблено серії занять за різними сферами життя: «Пори року», «Тварини», «Людина» та «Транспорт». У кожній зі сфер було виокремлено загальні теми (Тварини: «Річка», «Луки», «Двір», «Ліс»), у межах яких було розроблено та проведено серію занять (Двір багатоповерхівки: «Дворові собаки», «Дворові коти», «Ігрова площадка». Двір одноосібний в селі: «Собака», «Собака та кіт», «Наш будинок», «Корова», «Коза», «Порося», «Курка і курчата»). На цьому етапі зберігалась активна позиція дорослого, який спонукав дитину до розмови за допомогою адресного

звернення, прохань, запитань. Вагомим засобом стимулювання активного мовлення і самостійних предметних дій виступали репліки – підбадьорювання дорослого, які завжди спонукали дітей до активного мовленнєвого згадування: «Хто це? Як його (її) звати?». Використання художнього слова, або приказки, віршика стимулювало активне мовлення – спричинювало ініціативні висловлювання дітей, що містили назви сенсорних еталонів, поняття, слова та цілі фрази з вивчених казок, та різних художніх текстів, доцільне вживання яких є певним творчим проявом особистості дитини.

Ефективність запропонованих педагогічних умов розвитку активного мовлення визначалася шляхом контрольної діагностики мовленнєвого розвитку дітей третього року життя, яка передбачала разом з оцінкою динаміки розвитку активного мовлення, визначення змін, що відбувались у розумінні мовлення.

Повторне обстеження проводилося з використанням тих же завдань що і до експерименту. За підсумками обстеження отримали наступні результати:

Динаміка сенсорного виховання дітей раннього віку

Контрольна група:

Достатній рівень - 5 -25%

Середній рівень - 12 - 60%

Елементарний рівень - 3 - 15%

Експериментальна група:

Достатній рівень -8 - 40%

Середній - 10 - 50%

Елементарний рівень - 2 -10%

Позитивна динаміка показників розуміння в експериментальній групі: на достатньому рівні кількість дітей збільшилась із 11,6 % до 20 %, на середньому рівні - із 68,4 % до 75,2 %, тоді як на елементарному рівні зменшився відсотковий показник розуміння із 20 % до 4,6 %. Зміни відбулись і в контрольній групі: на достатньому рівні кількість дітей збільшилась із 13,5% до 18,2 %, на середньому - із 57,1% до 63,6 %. Присутня у контрольній групі позитивна динаміка зумовлена природними змінами в мовленнєвому розвитку, оскільки саме на третьому році життя спостерігаються стрибкоподібні зміни в

розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Ми перевірили значущість змін, що відбулись у контрольній групі, за допомогою  $\chi^2$ . Значення  $\chi^2$  у контрольній групі дорівнює 2,52 ( $p = 0,05$ ), що є значно меншим за критичний показник (7,82) і доводить незначущість цих змін. В експериментальній групі значення  $\chi^2$  дорівнює 8,34 ( $p = 0,05$ ), що доводить позитивний вплив формувального експерименту на розвиток рівня розуміння.

Динаміка рівнів розвитку активного мовлення дітей третього року життя (порівняльні дані констатувального та контрольного зрізів) (%)

За результатами дослідження рівня розвитку активності й самостійності та мовлення, у контрольній групі відбулися незначні зміни, зокрема достатній рівень розвитку активності й самостійності та мовлення був виявлений у 5 % (на констатувальному етапі було 2,5 %), середній рівень розвитку - 48,2 % (було 40 %), низький рівень - 46,8 % дітей (було 57,5 %).

Більш виразною була динаміка в експериментальній групі, зокрема достатній рівень розвитку активності й самостійності та мовлення був виявлений у 13,2% дітей (на констатувальному етапі було 4 %), середній рівень - 68,8 % (було 47,8 %), низький рівень - 18 % (було 48,2 %).

Багато ігор у стилі «Коллаж» самі робили своїми руками. Наприклад, на плакат із зображенням Білосніжки і 7 гномів було кожному гномові приклеєно скриньку із зображенням різних плоских геометричних фігур. Такі ж кольорові фігури склали в окрему коробочку, а потім пропонували дитині розкласти ці фігури по скриньках. Щоб створити ігрову ситуацію казали дітям, що Білосніжка приготувала подарунки для гномів, але не знає кому який дати і просить дітей допомогти їй.

Так само оформляли стенди: «Що буває такого кольору?» (Жовтий, синій, червоний, зелений). На одному зображенні всі предмети синього кольору, на іншому червоного тощо і помістили їх в ігрових павільйонах на ділянках.

У зону сенсорного розвитку ми так само помістили дидактичні ігри типу: «Припасуй кораблику вітрило», «Кольорові рукавички», «Знайди чия будка», «Склади машину», «Збери піраміду» (див. додаток).

Як вже зазначалось, система сенсорного виховання, побудована з



урахуванням методик Л. Венгер, К. Печори, Е. Пілюгіної, О. Саприкіної і власному досвіді роботи в ДНЗ, плюс використання практичних завдань допомагають вирішувати педагогам завдання сенсорного розвитку в усіх сферах дитячої діяльності. Показники розвитку сприйняття в експериментальній і контрольній групах після експерименту.

Значна позитивна динаміка в експериментальній групі – істотна різниця у кількісних показниках порівняно з відповідними показниками в контрольній групі доводить ефективність педагогічних умов, що були впроваджені у виховний процес експериментальної групи. Отже, висунута гіпотеза про позитивний вплив означених педагогічних умов на розвиток активності й самостійності та мовлення дітей третього року життя у процесі сенсорного виховання підтвердилась.

Таким чином, дослідженням, що присвячене проблемі розвитку активності, самостійності та мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності доведено позитивність запропонованої методики. Визначено особливості активних мовленнєвих дій дітей третього року життя у художньо-предметній діяльності, з'ясовано місце емоційного компонента у процесі розвитку активності й самостійності та мовлення дітей третього року життя у процесі сенсорного розвитку, а також визначено педагогічні умови розвитку активності й самостійності та мовлення у процесі художньо-предметної діяльності як засобу сенсорного розвитку дітей раннього віку.

*Педагогічні умови:*

–насиченість змісту спілкування з дітьми через різнорідну наочність з урахуванням їхнього віку;

–стимулювання їх до дій оживлення мозкової діяльності;

–використання мовних ситуацій, які забезпечують позитивно-активну мотивацію;

– поетапне формування у дітей елементарних уявлень про найближче оточення, занурення їх в активну емоційно забарвлену сенсорними еталонами діяльність спілкування.

*Шляхи педагогічного впливу:*

1) у предметному світі — вміти диференціювати предмети за їх функціональними ознаками, орієнтуватися в розмаїтті предметів, класифікувати їх; володіти навичками практичного життя, культурного споживання та елементарного виробництва продуктів праці (саморобок).

2) в ігровій діяльності — визначається розвиненістю розумових дій, ігрових умінь дитини, здатністю використовувати адекватні ігрові атрибути та іграшки.

**Висновок з розділу 2. Спустити на 52 с.** Настя С91.

Актуальність проблеми сенсорного розвитку дітей раннього віку обумовлюється реформуванням освіти в Україні,

Подано теоретичне узагальнення і системний підхід вирішення наукової проблеми організації розвитку математичних технологій у системі дошкільної освіти. Розроблено, теоретично обґрунтовано і експериментально апробовано комплекс педагогічних умов розвитку математичних технологій у системі дошкільної освіти, уточнено цілісну освітню технологію математичного розвитку дитини дошкільного віку, відповідно до прийнятого віковим розподілом на групи в ДНЗ, і реалізувати її у навчально-технологічному комплексі.

1. Математичний розвиток – це характеристика сформованості знань, умінь і навичок особистості: а) за обсягом визначеним програмою змістом математичної діяльності; б) за віковими особливостями розумової діяльності дитини дошкільного віку; в) врахуванням сенсорно-пізнавальної діяльності та математичного змісту.

**Сенсорного немає** Настя С. 95

7.Формувальним експериментом було з'ясовано, що сформованість елементів математичних уявлень залежить від організації вихователем ДНЗ розумово доцільного навчання дитини математичних уявлень. Уявлення, що віднесені нами до першої групи понять, засвоюються студентами експериментальної групи на високому й достатньому рівні, що дає нам підстави рекомендувати їх до навчання. Залучення різних завдань на дотепність, сюрпризних моментів, сюжетів, що здійснювалося в ігровій формі, дозволило поглибити й розширити знання студентів про математичні категорії.

Невимушеність середовища, необхідність активної участі кожного в пропонованій діяльності, зумовили активізувати потенціал кожного студента через мотивування байдужих, пробудження несміливих, заспокійливість нетерплячих, активізацію потенційності повільних.

8. Обробка дослідного матеріалу, як от: 1) дозування завдань; 2) встановлення функціональних зв'язків між видами математичної підготовки майбутнього вихователя; 3) аналітичне висвітлення педагогічної ідеї; 4) статистична обробка результатів дослідного матеріалу, показала ефективність дібраної нами системи формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Отже, знаючи зміст основ математичних понять за програмою гуманітарної математики, навчилися створювати у дітей такі уявлення, що допомогли їм засвоїти нові знання про число, форму, арифметичну задачу; вони засвоїли системи алгоритмізованих, тематичних дій, що навчило їх послідовно, ускладнюючи понятійний образ дій, викликаючи уявлення щодо нового сприйняття; навчилися користуватися особливим видом наочності – ситуаціями, що виникають у процесі навчальної діяльності та у побуті, – помічати особливе, математичне у відношенні до оточення; навчилися добирати завдання, зрозумілі дітям адекватно їхнього віку; навчилися професійно залучати батьків до навчання дітей математичних уявлень, використовуючи знання, отримані ними за модульними технологіями, тим самим покращуючи умови сприймання.

9. Встановлення міжпредметних зв'язків зі спецкурсами забезпечують «Основи педагогічних досліджень», «Основи математичної статистики», поглиблює зміст окремих розділів курсу «Дошкільна педагогіка», зокрема розділи: «Розумове виховання і розвиток», «Гра», «Дитячий садок і школа», «Етико-естетичне виховання»; курсу «Історія педагогіки» (біографічні відомості, дослідження з навчання дітей математики, навчальні математичні керівництва, методики, педагогічні підходи, різного за характером наочного матеріалу за математичними технологіями, вірне.

#### **4.2.3. Показники емоційно-соціального розвитку дитини другого року**

**ЖИТТЯ**

*Перше півріччя другого року життя:*

- Добре орієнтується в найближчій навколишньому середовищі;
- Активно наслідує дії дорослих, відтворює їх у відображувальних іграх;
- Починає придивлятися до сторонніх людей (зовнішності, поведінки, діяльності); розпитує про них у батьків і педагогів;
- Виявляє інтерес до інших дітей, вдається до короткочасних фізичних контактів з ними в присутності батьків;
- Уважно вдивляється у своє зображення в дзеркалі, ідентифікує його з собою;
- Радіє досягненню позитивних результатів;
- Адекватно реагує на звернення рідного дорослого;
- У спілкуванні з батьками починає використовувати мову.

*Друге півріччя другого року життя:*

- Протягом тривалого часу спостерігає за діями рідних, знайомих, чужих людей;
- Сформована схема поведінки рідних і близьких дорослих; з нею пов'язує свої очікування;
- За власним бажанням вибирає об'єкт для наслідування; виразними стають смаки і переваги у виборі партнера по спілкуванню;
- Усвідомлює свою відокремленість від дорослого, відмінність, зросло спроможність багато чого робити самостійно;
- Знає свою статеву приналежність, радіє їй, може за зовнішніми ознаками відрізнити себе від представника іншої статі;
- Описує дії, які виконує; використовує займенники "я", "моє", "ти";
- В основному поведінка визначається позитивними і негативними емоціями; все сильніше заявляє про себе емоція успіху-неуспіху; з'являються моральні почуття (співчуття, гордість);
- На прохання батьків на короткий час ділиться іграшкою з іншою дитиною; спільна гра з однолітками короткочасна;
- Шукає підтримки в дорослого, якщо щось відібрали або образили;

- Вводить у гру замість себе іграшку.

#### **4.2.4. Показники пізнавального розвитку дитини другого року життя**

##### **Перше півріччя другого року життя:**

- Цікавиться всім, що відбувається навколо неї на недалекій відстані; виявляє спостережливість;

- Диференціює 4-5 форм предметів, квітів; орієнтується в кількісних характеристиках (багато-мало), розмір предметів (великий-маленький); порівнює їх між собою; на прохання дорослого вибирає необхідні предмети;

- Володіє різними предметними діями (возить, котить, будує, креслить, миється, їсть, годує ляльку, надягає-знімає деякі предмети одягу тощо.);

- Дає властивостями, які сприймає, певні назви (трикутник, як будиночок, навколо, як м'ячик; овал, як яєчко; зелений, як травичка, тощо.)

- Орієнтується в просторовому розміщенні предметів, розуміє поняття "на", "під", "у";

- Спрямовує практичні дії на досягнення результату, радіє йому, прагне повторити вдалі спроби;

- Використовує в предметній діяльності доступні знаряддя; вдається до предметів-замінників; використовує знайомі предмети як знаряддя в нових умовах;

- Замість виконання практичних дій час від часу вирішує завдання в уяві;

- Відрізняє реальні речі від їх зображення;

- Слухаючи розповідь чи казку, уявляє собі персонажів, ставить на їх місце рідних і знайомих; на прохання дорослого та самостійно може кілька разів повторити одне і те ж дію.

##### *Друге півріччя другого року життя:*

- Зорове сприйняття відділяється від тактильного і смакового, починає домінувати в пізнавальній діяльності;

- Дитина знає призначення основних предметів побуту;

- Розрізняє предмети за формою, розміром, кількістю, кольором, знаходженням в просторі; знає відповідні назви, якими їх позначають; на

прохання дорослого реагує адекватними діями;

- Порівнює і групує предмети за формою, розміром, кольором, кількістю;
- Активно використовує предмети-замінники, доступні знаряддя;
- Зникає спроба показати рукою знайомі предмети; все частіше називає їх словом;

- Багато експериментує, знаходить нові способи дій зі знайомими предметами в нових ситуаціях; виявляє елементи творчості;

- Наслідування дорослим стає все більш виборчим.
- Добивається результату; уявляє, яким повинен бути результат його дій;
- На фотографіях розпізнає своїх і чужих.

#### **4.2.5. Показники мовного розвитку дитини другого року життя**

##### **Перше півріччя другого року життя:**

- Інтенсивно зростає кількість слів, збільшується словник полегшує типу (моня, руця, геній, киця і т.д.);

- Встановлюється тісний зв'язок між предметом, явищем, ознакою і словом, які означає;

- Виконує прохання, інструкції, доручення від простих до складних, надаючи їм елементів власної модифікації чи ускладнення;

- Самостійне мовлення стає основним засобом спілкування;

- Довго емоційно вимовляє, зароджуються зачатки усвідомлення правильної вимови звуків;

- Активно вживає слова-пропозиції, з'являються мнєогословние пропозиції.

##### **Друге півріччя другого року життя:**

- Розуміє зміст слова, фрази;

- Активно аналізує мови дорослих, помічаючи і засуджуючи спотворення;

- Інтенсивно зростає обсяг словникового багатства;

- Опановує поширеним пропозицією і елементами складного;

- З'являється граматичне оформлення пропозицій;

- Самостійне мовлення набуває статусу регулятора поведінки дитини;

- Інтенсифікується процес перекладу слів з полегшеним форми до словникових варіантів;
- З'являються початку описових розповідей з емоційним забарвленням.

#### **4.2.6. Показники екологічного розвитку дитини другого року життя**

##### **Перше півріччя другого року життя:**

###### Природні умови

- Помічає і розуміє яскраві явища у природному довкіллі (сонце світить, дощ іде, сніг падає, вітер дме);
- Розрізняє за назвою компоненти природи (вода, пісок, глина, камінь), контактено їх обстежує; розуміє призначення води (митися, вмиватися, купатися) і піску (сипати, пересипати, насипати);
- Встановлює елементарні причинно-наслідкові зв'язки між погодними умовами і особистої життєдіяльністю (дощ іде - не можна гуляти, сонце світить - підемо гуляти).

###### Рослинний світ

- Знає і розрізняє деякі групи рослин (дерево, квітка, трава; овочі та фрукти, які споживає); повторює за дорослим назви і певні ознаки знайомих рослин (красиву квітку, зелена трава, великий листок);
- Правильно тримає лійка без води і спільно з дорослим поливає квітка.

###### Тваринний світ

- Знає і впізнає в природному довкіллі (в іграшці, на картинці) собаку, кішку, козу, корову, коня, курочку та півника, голуба; на прохання дорослого показує контрастні частини тіла (голова, хвіст, ноги, роги); звуконаслідує знайомих тварин;
- Кидає разом з дорослим корм для птахів;
- Знає, що не можна без дозволу дорослого стосуватися тварин, хапати їх;
- Наслідуючи дорослого, радіє спілкуванню з природного навколишнім середовищем.

##### **Друге півріччя другого року життя:**

###### Природні умови

- Знає назви і називає природні умови і яскраві явища (сонце світить, хмара на небі, дощ іде, вітер дме, сніг падає); виділяє контрастні особливості води, піску

(вода тепла-холодна, пісок сухий-мокрый); по-різному діє з піском і водою;

- Встановлює елементарні причинно-наслідкові зв'язки між природними умовами та особистої життєдіяльністю (сонце світить - підемо гуляти, дощ іде - гуляти не підемо, ховаємося під парасольку).

**Рослинний світ**

- Знає і називає окремі рослини (дерево, квітка, трава), деякі овочі та фрукти (морква, огірок, цибуля, яблуко, груша, банан); за допомогою дорослого називає їх яскраві ознаки (колір, розмір, місцезнаходження: на столі, на дереві, на землі); правильно тримає лійка з водою, спільно з дорослим виливає воду під рослина, в ґрунт.

**Тваринний світ**

- Знає і розрізняє тварин (кішка, собака, корова, коза, кінь, лисиця, заєць, курка і півень, гусак, качка, ворона, голуби) і їх певні дії (варто, бігає, їсть, кричить, літає) і деякі яскраві ознаки (гребінець, роги); обстежує знайому тварина, живе у житло (разом з дорослими погладжує шерсть від голови до хвоста, прислухається, вдивляється), по ниток дорослого кидає насіння птахам, дає кісточку собаці; зауважує виразні рухи тварин (вмивається, бігає); радіє контактам з тваринами, наслідує вміння дорослого безпечно вести себе поряд з ними.

#### **4.2.7. Показники художньо-естетичного розвитку дитини другого року життя**

**Перше півріччя другого року життя:**

**В образотворчому мистецтві**

- Виявляє інтерес до доступних за змістом творів мистецтва;
- Знає основні кольори;
- Емоційно відгукується на різні кольори, форми, фактуру;
- Малює олівцем штрихи, крапки, лінії, кривульки; радіє результатами своїх дій.

**У музичному мистецтві**

- Отримує задоволення від слухання і звучання музичних творів;



- Запам'ятовує слова пісень, колискових, намагається деякі з них відтворити, слідує дорослого;
- Виконує танцювальні та ігрові рухи під музику; реагує на музику мімікою, співом, словом.

#### У літературному мистецтві

- Прислухається до тембру голосу, інтонацію, слова дорослого, коли він читає або щось розповідає; повторює за ним звуки слова;
- Охоче слухає народні казки, прислів'я, приказки, вірші; супроводжує їх емоційними жестами, звуками, рухами, мімікою;
- Намагається коментувати ілюстрації;
- Має уявлення про акуратному поводженні з книгою;
- Запам'ятовує коротеньке віршовані твори.

#### У театральному мистецтві

- Приміряє елементи костюма;
- Наслідує дії персонажів;
- Позитивно ставиться до театралізованої гри, запам'ятовує прості театралізовані дії.

### **Друге півріччя другого року життя:**

#### В образотворчому мистецтві

- Чутливий до сприйняття творів мистецтва, дізнається знайомі;
- Радіє зустрічам з новими; реагує на них рухами, мімікою, жестами, словами;
- Тримає олівець, хоча поки ще невпевнено;
- Водить їм у межах аркуша паперу;
- Малює прямі лінії, штрихи, цятки;
- Виявляє інтерес до крейди, фломастери, фарб, намагається використовувати їх у практичній діяльності;
- Захоплено малює протягом певного часу.

#### У музичному мистецтві

- Охоче слухає веселу, спокійну, ніжну музику;
- Розпізнає характер музики, адекватно реагує на неї рухами, підспівує;
- Дізнається звучання знайомих інструментів;

- Домагається звучання різних дитячих музичних інструментів.

У літературному мистецтві - Виявляє інтерес до книг, яскравих ілюстрацій;

- Із задоволенням слухає дитячі казки, віршики, забавлянки;

- Дотримуючись дорослих, промовляє окремі слова, короткі речення;

- Дізнається на ілюстраціях знайомі об'єкти навколишнього середовища, радий цьому, намагається коментувати.

У театральному мистецтві

- З цікавістю сприймає і приймає посильну участь в простих театральних іграх, що проводяться дорослих;

- Супроводжує знайомі театральні ігри промовлянням, пропеваним, виразними жестами, мімікою, криками;

- Все більший інтерес привертають театральні атрибути (розглядає, приміряє, емоційно реагує); зростає здатність до проявів самодіяльності, елементів творчості;

- Виявляє елементарні форми ошадливості щодо художніх матеріалів і реквізиту; турботи та співчуття по відношенню до людей та персонажів художніх творів.

Основний висновок полягає в тому, що повне розкриття потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища, педагогічних умов. Неоднакові педагогічні процеси та їхні атрибути можуть дати різну спрямованість розвитку і вихованню, і тому одновікові групи дітей виявляють різні психологічні особливості. Цю істину досить переконливо доведено педагогічною практикою.

То ж яким вимогам повинен відповідати педагогічний процес, найсприятливіший для формування всебічного розвитку дитини?

По-перше, зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все справді загальнолюдське, пізнавати себе як людину, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують.

По-друге, педагогічний процес повинен сприяти формуванню соціально значущих мотивів учіння, духовному піднесенню, моральному становленню, спонукати до співпереживання, взаємодопомоги, об'єднувати дитячий колектив

на основі однієї мети, єдиних принципів, взаємостосунків.

По-третє, в педагогічному процесі повинно бути надано простір для творчості, кмітливості, самостійності, пізнавальної та громадської активності дітей; характер спілкування в дитячому колективі повинен допомагати кожній дитині розвивати свою справжню людську природу.

Крім того, моделювання є об'єднуючим у педагогічному процесі, враховуючи психологічні особливості дітей тої або іншої вікової групи. Ми вже зазначали, що шестирічним бракує соціально-морального досвіду, у них переважає актуальна потреба, імпульсивна активність, тенденція до ігрової діяльності; це вік руху і розвитку функціональних сил, одна з провідних рис дитинства – прагнення дитини стати дорослою. Якщо на ці психологічні особливості не звертати уваги й будувати педагогічний процес з імперативних позицій, умов для повноцінного і всебічного розкриття та розвитку задатків і потенційних можливостей дітей не буде створено. Дитина ніби замикається в собі, переходить до самозахисту: її функціональні тенденції, які прагнуть до розвитку, під впливом примусу уповільнюють темп свого руху, а небажання вчитися виникає як реакція на ущемлення її гідності. І навпаки, послідовна реалізація особистісно-гуманного підходу до дітей, урахування їхніх провідних психологічних особливостей можуть обставини людяними й дадуть змогу кожній дитині усвідомити себе як людину.

Отже, як бачимо, різні види наочності по-різному впливають на сенсорний розвиток дитини раннього віку.

### **4.3 Комплексна методика спостереження та обстеження розвитку дитини другого року життя за лініями розвитку та критерії його оцінки**

Таблиця 3.2.

Комплекс методик для спостереження та обстеження та визначення якості фізичного і психічного

**Створити свою програму на основі сенсорних технологій і програм**

**Див. по всіх параграфах Достатній ранній14**

Настя с. 98. 5. Крім того, за наслідками експериментального зрізу спостерігається підвищення рівня розвитку логічних операцій мислення у дітей 6-7 років. Нами була використана система завдань, і математичних технологій різна за характером наочного матеріалу. Це задачі-драматизації, задачі-ілюстрації, задачі-картинки, задачі-моделі, непрямі і усні задачі, а також методики, спрямовані на створення системи математичних технологій, виявлення рівня розвитку логічних операцій мислення в процесі розв'язування арифметичних задач.

6. Отже, наше первинне припущення про те, що вивчення змісту математичних технологій системно, сприяє процес:

- використання системи арифметичних задач, як в ході занять з формування елементарних математичних уявлень, так і поза заняттями через технології;
- використання самостійного розв'язання завдань дітьми, різних за характером наочного матеріалу за математичними технологіями, вірне.

В результаті дослідно-експериментального дослідження було опрацьовано теоретично і практично 12 математичних технологій, що сприяють розвитку логічних операцій мислення у дітей дошкільного віку. Наша гіпотеза підтвердилася.

уміння дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням зв'язно висловлюватись; наявність умінь дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням спілкуватись в соціальному середовищі.

Окреслені показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Відповідно до означених критеріїв визначено чотири рівні: високий, достатній, середній, елементарний.

Високий рівень. Дитина своє позитивне ставлення, бажання йти до школи поєднує з правильними уявленнями про школу, про ті вимоги, які вона ставить перед учнями, проявляє активність і бере участь в іграх на теми школи; знає і дотримується правил поведінки; до своїх повсякденних обов'язків ставиться відповідально; обізнана з предметним довкіллям (знаходить по 2-3 і більше ознак і різниці, і схожості в предметах та об'єктах), здатна до узагальнення,

самостійно може скласти 2-3 завдання на узагальнення, в природному довкіллі орієнтується, встановлює залежності між об'єктами природи, сезонними і природними явищами, самостійно звертає увагу на більшість об'єктів «неживої» природи, рослинного та тваринного світу, може пояснити причину деяких природних явищ, орієнтується в зміні пір року, в діяльності людей в різні пори року, в зміні поведінки тварин, птахів в залежності від змін в природі, вміє рахувати в межах 10, самостійно правильно складає задачі на додавання і віднімання, вміє пояснити всі дії, викласти задачі цифрами і знаками, орієнтується в просторі, чітко називає просторове розміщення предметів по відношенню від себе і від будь-якого предмету, вміє самостійно класифікувати геометричні фігури і пояснювати, за якою ознакою була здійснена класифікація, упорядковує висловлювання на основі власного набутого сенсорного досвіду; володіє культурою мовлення та спілкування: розрізняє звуки рідної мови, здійснює звуковий аналіз слів, має збалансований словниковий запас слів, правильно вживає всі граматичні форми (рід, число, відмінок, час, дієслово); дотримується нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів, керуванні приголосних та інших граматичних форм, правильно називає 6-8 предметів, 8-10 прикметників, 8-10 дієслів, самостійно складає розповідь, співвідносить тему розповіді з її сюжетом, кількість речень у розповіді до 15, вживає всі частини мови, підтримує запропонований діалог відповідно теми, складає розповіді, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими, підтримує розмову по телефону, можуть спілкуватись з ровесником і чужою, але знайомою людиною, виявляють ініціативність у 8-9 ситуаціях, знають до 10 ввічливих слів.

Сума балів за всіма показниками дорівнює: 35-38 балів.

Достатній рівень. Дитина хоче йти до школи, позитивно ставиться до школи, проте має досить неглибокі уявлення про неї, невиразні враження; проявляє активність до ігор на теми школи, проте не завжди, і з короткотривалою зацікавленістю, знає правила поведінки, проте не завжди дотримується, не завжди справляється з повсякденними обов'язками, хоч Ух і знає; в предметному довкіллі орієнтується, може знайти 1-2 ознаки різниці між предметами; здатна до

узагальнення, проте самостійно не може скласти завдання на узагальнення, ознайомена з природним довкіллям, орієнтується в рослинному і тваринному світах найближчого оточення, проявляє інтерес до довкілля та самої себе, вміє рахувати в межах 10, складає задачі самостійно, пояснює їх і викладає дії цифрами, визначає просторове розміщення предметів відносно себе, але має утруднення у визначенні розміщення предмету по відношенню до іншого предмета, вміє класифікувати геометричні фігури, але пояснює з допомогою дорослого; правильно вживає всі граматичні форми в мовленні, трапляється від 2 до 5 помилок різного характеру за результатами виконання всіх завдань, правильно називає 3-5 предметів, 5-7 прикметників, 5-7 дієслів, складає розповідь самостійно, розповідає, використовуючи мовні засоби виразності, співвідносить тему розповіді і сюжет, кількість речень у розповіді - до 10, виявляє ініціативу у спілкуванні, проявляє ініціативність у 6-7 ситуаціях, вміють вести діалог, знає до 8 ввічливих слів, з труднощами спілкується з дорослим, проте знаходить спільну мову з ровесниками.

Сума балів за всіма показниками дорівнює: 30-34 бали.

Середній рівень. Дитина хоче йти до школи, проте має досить поверхові уявлення про школу, невиразні враження; проявляє активність до ігор на теми школи, проте не завжди, і з короткотривалою зацікавленістю, знає правила поведінки, проте не завжди дотримується, не завжди справляється з повсякденними обов'язками, хоч їх і знає; в предметному довкіллі орієнтуються, може знайти 1-2 ознаки різниці між предметами; здатна до узагальнення, проте самостійно не може скласти завдання на узагальнення, в природному довкіллі орієнтується, проте робить помилки при визначенні взаємозв'язку між живою і неживою природою; вміє рахувати в межах 10, складає задачі за малюнком, викладає розв'язок з допомогою дорослого, присутні помилки у відповідях дитини щодо визначення розміщення предметів відносно себе і інших, вміє правильно розподіляти геометричні фігури і пояснює, проте з допомогою і підказкою дорослого; виникає помилки в граматичній правильності мови: в мовленні дітей трапляється 6-8 помилок різного характеру за результатами виконання всіх завдань, правильно називає 2-3 предмета, 3-4 прикметника, 2-4

дієслова, має труднощі у складанні розповіді, розповідає за допомогою навідних питань, кількість речень у розповіді - до 7-8, в мовленні яких налічується 6 ввічливих слів, виявляють ініціативність у 4-5 ситуаціях, вступають в бесіду лише після заохочення дорослого, має труднощі як у спілкуванні по телефону, так і при безпосередньому спілкуванні з людьми.

Сума балів за всіма показниками дорівнює: 25 - 29 балів.

У стадії формування (елементарний). Дитина немовби має реальні уявлення про вимоги до школи і разом з тим вже наперед боїться школи, виражає тривогу, неуважна до дотримання правил поведінки, свої обов'язки знає, проте не виконує; з предметами, які її оточують ознайоmlена, проте при їх порівнянні має труднощі, знаходить суттєві відмінності лише з допомогою дорослого, має труднощі при називанні групи предметів одним словом, поверхові знання про школу. Як називають дітей, які вчаться в школі? Хто вчить дітей? А що робить директор школи? А помічники директора - завучі? Давайте пограємо в гру «Школа». Спочатку пригадаємо, які предмети нам потрібні, щоб почати гратись». Діти відповідають: «Ранець, зошити, книжки, ручки, олівці, папір для малювання, фарби, крейда». Вихователь: «Добре. А тепер давайте розподілимо ролі: хто ким буде в школі. Чому ти хочеш бути вчителькою? Учнем? Директором? Завучем?». Діти відповідають. Вихователь дає вказівку підібрати атрибути, іграшки, а потім починати **гратись**.

## Список використаної літератури

1. Державна національна програма «Освіта» ( Україна ХХІст.) [www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ\\_НОВИНИ\\_2011/1211/1/1.doc](http://www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ_2011/1211/1/1.doc).
2. Закон України «Про освіту» 28.03.2016.
3. Закон України про дошкільну освіту, м. Київ, 11 липня 2001 р. №2628-III (із змінами і доповненнями).
4. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988.
5. Акцентуація у широкому розумінні – звернути увагу на..., 6175401972.
6. Анастасі А. Психодіагностика раннього дитинства. Словник-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С. М. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 110.
7. Башаева Т.В. Развитие сприйнятия в детей. Форма, колір, звук. Попул. посібник для батьків та педагогів. – Ярославль: Академія розвитку, 1997. 2372.
8. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г.Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2002.– С. 20 – 23 с.
9. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К., 2003.
10. Біне А. Вимірювання розумових здібностей / Пер. з франц. – СПб.: Дельта, 1999 – 431 с.
11. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство. – К., 1994.
12. Болотов В.А. Системы оценки качества образования [учеб. пособие]/ В.Болотов, Н. Ефремова. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с .
13. Бунич П.Г. Главное заинтересовать.- М.: Экономика, 1988.- 248 с.
14. Васькевич М.А. Авторська програма з розвитку математичного мислення та логіки дітей раннього віку. Маленький професор ДОС. Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №6 «Райдуга» м.Нетішин, 2012. — 97 с.
15. Венгер Л.А. Виховання сенсорної культури дитини від народження до 6 років: Кн. для вихователя дит. саду / Л.А. Венгер, Е.Г. Пілюгіна, Н.Б. Венгер. Під ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1995. – 144 с.



16. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста.- М., 1989.- 126 с.
17. Верньё Жерар. Ребенок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе. Пер. с франц. Е.С.Самойленко, А.П.Тарасова –М.: Институт психологии РАН, 1998 .- 288 с.
18. Веселка: Програма та керівництво для вихователів 1-й молодшої групи дитячого саду. - М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
19. Вестибулярна система, Сенсорна система шкіри - Психофізіологія ...pidruchniki.com/20080215 /psihologiya/vestibulyarna\_sistema.
20. Використання варіативних та парціальних програм в дошкільному навчальному закладі / Розділ: «Математична подорож» для дітей раннього віку ./ Скебало С.В., Врадій О.Г., Петрук Н.М. та ін. – Одеса, 2013. – 167 с.
21. Виховання дітей раннього віку: Посібник для вихователів дитячого саду і батьків / Є.О. Смирнова, М.М. Авдеева, Л. Н. Галігузова и др. – М.: Просв., 1996. 158 с.
22. Виховання і навчання дітей раннього віку: Кн. для вихователя дит. саду / Т.М. Фонарьов, С.Л. Новосьолова, Л.І. Каплан та ін: Під ред. Л.М. Павлової. - М.: Просвещение, 1996 р.– 176 с.
23. Виховання та розвиток дітей раннього віку: Посібник для вихователя дит. саду / В.В. Гербова, Р.Г. Казакова, І.М. Кононова та ін; / Под ред. Г.М. Ляміній. – М.: Просвещение, 2000. – 224 с.
24. Виховання і навчання дітей раннього віку. / Под ред. Л.М. Павлової. - М., 1986. – 96 с.
25. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / За ред. В.В. Давидова. - М.: Педагогіка, 1991 – 480 с.
26. Войтко В.І. Психологічний словник./ За ред. чл.- кор.АПН ССРСР В.І. Войтко . – К.: Головне видав. «Вища школа». – 1982. – 216 с.
27. Впевнений старт. Програма для дошкільного навчального закладу освіти.– К.: 2011.– 19 с.
28. Галанова Т.В. Розвиваючі ігри з малятами до 3-х років. Популярне посібник для батьків та педагогів. - Ярославль: Академія розвитку, 1996. –

240 с.

29. Adam R. The Process of Education Innovation / R. Adam, D. Chen, – Lnd. 1981. – 84 p.

30. Галігузова Л.М., Смирнова Є.О. Сходи спілкування: від року до семи років. – М.: Просвещение, 1992 – 142 с.

31. Гальперин П.Я., Георгиев Л.С. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий.-М.: Изд-во МГУ, 1968.– 156 с.

32. Гезелл, Арнольд - А. Я. Психология / azps.ru/handbook/g/geze124.htm.

33.

34. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. –

35. Глен Доман. Гармоничное развитие ребенка // detiangeli.ru/book/garmonich-noe\_razvitiye\_rebenka.pdf.

36. Головки М.Б., Крайнова Л.В. С. Гессен про концепцію дошкільного виховання Ф.Фребеля. Збірник наук. праць. //Педагогічні науки. Вип. 58. – Ч.1. – Херсон.– С. 10-15.

37. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. /Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 104–109.

38. Грама Г.П. Сенсорно-пізнавальний розвиток дітей другого року життя у найближчому предметному докільлі. Збірник наукових доповідей. П Міжнар. Наук.-практ. Конфер. «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти (30.052016 -31.05.2016) –Warshava^ Wydawca/ 2016. – С. 78-82.

39. Грама Н.Г. Сенсорне виховання дітей раннього віку. Альманах, Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського.– 2016. – (Л.П. Максимова).

40. Грама Н.Г. Педагогічні умови засвоєння економічного словника дошкільниками у процесі їхньої навчальної діяльності та у побуті// «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії». Міжнар. наук. конфер., 16-18 квітня 2008 р. Харківський національний економічний університет. – Харків, 2008. – Ч.3.– С. 66– 73.

41. Грама Н.Г., Грама Г.П. Коммуникативность как условие субъективности становления ребенка третьего года жизни / Вторая Междунар. Науч-практ. Конфер. «Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение» 29 октября 2013г. – Биробиджан.– 2013. – С. 55-59.

42. Грама Н.Г. Форми і методи навчання: специфіка їх прояву і взаємодії у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування математичних уявлень у дошкільників ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Спецвипуск: Проект А.М.Богуш «До 90 років з дня народження В.О. Сухомлинського // Наука і освіта. – 2008. –№ 6. – С. 28-32.

43. Грама Н.Г. Виховні можливості народної педагогіки у навчанні шестирічок математичних уявлень // Педагогічний Альманах. Зб. студ. наук. стат. – ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Одеса. – 2015. – С. 205-208. ( Т. Кальченко).

44. Грама Н.Г. Методика діагностування мотивів поведінки дітей дошкільного віку у змодельованих ситуаціях// Педагогічний альманах: Збірник студентських наукових статей.– Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – Вип.1. – С. 111-115. (Дубовецька-Агура Ю.О.).

45. Грама Н.Г. Особливості використання гімнастики пробудження у розвитку рухової активності дитини-дошкільника //Педагогічний альманах: Зб. студ. наук. статей. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – Вип.1. – С. 115- 120. (Крутій І.В.).

46. Грама Н.Г. Концепції економізації знань підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі //Ноосфера і цивілізація: Всеукраїнський філософський журнал /Донецький національний технічний університет, Донецьк, 2010. – Вип. 8-9 (11). – С. 165-170.

47. Грама Н.Г. Використання педагогічної спадщини К.Д. Ушинського і В.О. Сухомлинського в удосконаленні підготовки студентів до розумового розвитку дітей у дошкільному закладі //Педагогічний альманах: Збірник студентських наукових статей. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – Вип.1. – С. 151-155.

48. Грама Н.Г. Сюжет як основа пропедевтики математичних понять

дошкільників Альманах , 2014 /Шинкевич О./ –

49. Грама Н.Г. Самостійна робота 4-річок у навчальному процесі формування математичних уявлень Альманах, Одеса. – 2014 /Лук'янчук О.М./ –

50. Грама Н.Г. Математичні технології формування поняття множини у дітей раннього віку Альманах, Одеса. – 2014 /Бондаренко І. К./ –

51. Грама Н.Г. Вікові прояви егоцентризму –децентрації та їх диференціація у дітей трирічного віку з сенсорного розвитку // Науковий вісник ПНПУ ім. Ушинського. Зб. наук. статей. Спецвипуск. – Одеса, 2014. – С.94-101. (Р.К. Сержникова).

52. Грама Н.Г. Використання аналогії як методу формування математичних уявлень у дошкільників. – Педагогічний Альманах.– Зб. студ. наукових статей . – ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Одеса. – 2015. (О. Лук'янчук).

53. Грама Н.Г. Методика формування логічного мислення дошкільників засобами заохочувального матеріалу. – Зб. студ. наукових статей . – ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Одеса. – 2015. – С.208-211. (Ж. Тишкова).

54. Грама Н.Г. Проблема формування економічної культури дошкільників у соціальному середовищі сім'ї та ДНЗ. . – Зб. студ. наукових статей . – ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Одеса. – 2015. – С. 201-205. ( О. Гудим).

55. Грама Н.Г. Розвиток логічного мислення дітей у процесі освоєння геометричних перетворень //Педагогічний альманах: Збірник студ. наук. Статтей. –Одеса, ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – Вип. 1. – С.107-110. /Ноженко Т.М./.

56. Грама Н.Г. Феномен духовності в контексті права, в життєвих ситуаціях//Збірник матеріалів III Міжнар. наукової конференції «Розвиток громадянського суспільства: духовність і право».– Львів, 2011.– С.84. – С.84-88.

57. Грама Н.Г. Ігрові технології як засіб стимулювання педагогічного професіоналізму//Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 9 (191). – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – С. 94-99.

58. Грама Н.Г. Системний підхід до розкриття феномена «Математичний розвиток»// Педагогічний альманах «Дошкільна освіта в умовах сучасного суспільства», Одеса, ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2011.– вип.3.– С. 11-14.

59. Грама Н.Г. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в

сучасному баченні навчальних програм// Наука і освіта / Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України, 2011. – № 6. – С. 62-65 (Г.П. Грама).

60. Графика – Art.Ioso-Wiki - art.ioso.ru, 2009(<http://www.art.ioso.ru/wiki/index.php/>)
61. Гюнтер К.К. Фридрих Фребель. // “Перспективы”, 1984.– № 2.
62. Hoffmann Johann. Spiele fure Leben: Historisher Roman um Fridrich Frobel.– Rudolstadt: Greifenferlag, 1982.– 255 с.
63. Дидактичні ігри і заняття з дітьми раннього віку: Посібник для вихователя дит. саду / Є.В. Зворигіна та ін; під ред. С.Н. Новосьолової. – М.: Просвещение, 1995. – 144 с.
64. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах: колективна монографія / І.А. Зязюн [і др.]. – Київ: Педагогічна думка, 2007. – 262 с.
65. Діагностика предметної діяльності дитини раннього віку [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?...](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...)
66. Діагностика розвитку дітей раннього віку | Мій малюк [miy-malyuk.com/diagnostika-rozvitku-ditej-rannogo-viku/](http://miy-malyuk.com/diagnostika-rozvitku-ditej-rannogo-viku/).
67. Дерекка Нильсена (Derek K. Nielsen) –[newsless.ru/movie/ridleyscott-best.html](http://newsless.ru/movie/ridleyscott-best.html).
68. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XX века представленный ЮНЕСКО, Париж, 1997.
69. Детские забави: Сенсорное развитие [Эл. рес.] // – Режим доступа к статье : <http://www.planeta-baby.ru/sensornoe-razvitie.htm>
70. Дмитриев Г.Д. Система оценки знаний американских студентов / Г.Д. Дмитриев // Школьні технології. – 2006. –№3. – С. 166-168.
71. Дистервег А. Вибрані твори.– М., 1984.– 542 с.
72. Дихотомии Юнга - Признаки Рейнина [reinin.ru/jung.shtml](http://reinin.ru/jung.shtml).
73. Донченко А.Д.Фрактальна психологія (Доглибинна основа ндивідуального і соціального життя).– К.: Знання, 2005. – 323 с.
74. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. –Монографія. –

- Одеса: ПНЦ АПН України – СВД М.П. Черкасов, 2006. – 367 с.
75. Жеребкін В.Є.Розділ 2 ПОНЯТТЯ [westudents.com.ua/glavy/35192-rozdl-2-ponyattya.htm](http://westudents.com.ua/glavy/35192-rozdl-2-ponyattya.htm) (Логіка ).
76. Житомирский В., Шеврин Занимательно о геометрии малышам.- М., 1989.– 286 с.
77. Житомирский В.Г., Шеврін Л.Н. Путешествие по стране Геометрии. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.: ил.
78. Житомирский Дошкільний навчальний заклад №1 «Дружба» В., Шеврин Л. Занимательно о геометрии малышам.- М., 1989.– 286 с.
79. Забрамная С.Д. Від діагностики до розвитку: матеріал для психолого-пед. вивчення дітей в дошкільному закладі і поч. класах шкіл. – М.: Нова школа, 1998 – 64 с.
80. Загальна характеристика сенсорних систем —[edufuture.biz/index.php?title.](http://edufuture.biz/index.php?title=)
81. Задания на проверку функций обобщения в действиях с предметами (автор А. Фролова)
82. Закон про дошкільну освіту .–К., 2001. – 33 с.
83. Запорожец А.В. Развитие восприятия глубины в раннем детстве (рукопись) – 1964.
84. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте. Сб. « Сенсорное воспитание дошкольников». Изд-во АПН РСФСР. – М., 1963.– С. 13-19 .
85. Золотая серия стихотипий Леа Лившиц и наноарт (<http://www.proza.ru/2009/10/16/825>).
86. Зорова сенсорна система ...<https://archive.is/mBk8g>.
87. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред А.М. Прохоров. – М.: «Сов. Энци.», 1985. – С. 248.
88. Ільїна М.Н. Розвиток дитини від першого дня життя до шести років: тести і розвиваючі вправи. - СПб.: Дельта, 2001. – 159 с.
89. Інтуїція / Сенсорика | Український Соціон//[ukrsocion.info/tsigns/ts-1](http://ukrsocion.info/tsigns/ts-1).
90. Источник: [https://superinf.ru/view\\_article.php?id=287](https://superinf.ru/view_article.php?id=287).
91. Каганский М.И. На рабочем месте и дома: Беседы о бережливости ./ М.И.

Каганский – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.

92. Интуит или сенсорик// [vidyalaya.com.ua/intuit-ili-sensorik/](http://vidyalaya.com.ua/intuit-ili-sensorik/).

93. Как организовать коллектив дошкольников. / Хендзе М., Сисидо Т., Исикава М. и др.: Пер. с япон. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

94. Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т.В.Антоновой; Моск. департамент обр-я, Центр “Дошкольное детство” им. А.В. Запорожца. – М., 1995. –115 с.

95. Калмыкова Э.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. – В кн.: Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – С. 112-117 с.

96. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

97. Карта нервно-психического развития ребёнка второго года жизни (авторы Л. Голубева, М. Лещенко, К. Печора)

98. Карачевська М. Рушничок. Загадки для дітей.– Одеса:Друкарський дім. – 2009.– 32 с. ISBN 978-966-389-226-9.

99. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [ Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.

100. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1969.

101. Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т.1.

102. Комплексна експрес-методика обстеження пізнавального розвитку дитини першого року життя (автор В. Штрасмайер).

103. Комплексна експрес-методика обстеження пізнавального розвитку дитини другого року життя (автор В. Штрасмайер) .

104. Комплексна експрес-методика обстеження пізнавального розвитку дитини третього року життя (автор В. Штрасмайер).

105. Кононенко Н.В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Наталія Вячеславівна Кононенко: автореф.дис.канд.пед.наук; 13.00.08 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет (Одеса) імені

К.Д.Ушинського. – Одеса, 2017. – 24 с.

106. Костенко С. Сенсорне виховання дітей раннього віку. – Joomla 2.5.– ДНЗ № 251. – 3с.

107. Костюк Г.С. Дитяча психологія: Особливості психічного розвитку дітей раннього віку [Ел. рес.] // Режим доступу: [http://pidruchniki.com/18351114/sihologiya/osobливо\\_sti\\_psihichnogo\\_rozvitku/\\_ditey\\_rannogo\\_viku](http://pidruchniki.com/18351114/sihologiya/osobливо_sti_psihichnogo_rozvitku/_ditey_rannogo_viku).– С. 181-183.

108. Котлевская В.В. Дошкільна педагогіка. Розвиток мови і інтелекту в іграх, тренінгах, тестах. Ростов-на-Дону.: Фенікс, 2002 – 247 с.

109. Кроха: Посібник з виховання, навчання і розвитку дітей до трьох років / Г.Г. Григор'єва, Н.П. Кочетова та ін. – 3-е изд., Перераб. – М.: Просвещение, 2000. – 256 с.

110. К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. Сб. Изд-во АПНРСФСР. – Л., 1959.– С. 17-21.

111. Кралина М.В. Особенности формирования логических приемов мышления у 6-ти летних детей: ( на материале математики ). – М., 1990. – 17 с.

112. Кривошия Н. Малятам про економіку. // Дошкільне виховання, 1997. - №1. – С.26 – 27.

113. Крисько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 384 с.

114. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы, 2-е изд-е.: Пер. с нем. В. Загвоздкина. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

115. Критерии развития детей раннего возраста (авторы М. Вернадская, О. Громова).

116. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.,1975.

117. Ланге М.М. Душа дитини у перші роки життя. –1892. – С 8.

118. Лист адаптации (автор Н. Кирюхина).

119. Лубенец Н. Фребель и Монтессори.– К.: Т-ва И.Н.Кушнерев и К., 1915.– 137 с.

120. Лубенец Н. // Дошкільне виховання 1907, 1911, №1, 7, 1912, №2, 1913, № 11.

121. Лукрецій Кар «Про природу речей», кн. III, вірші 933-939.



122. Мандельброт Б. Бенуа. Фрактальная геометрия природы. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002.
123. Математика для навчання дітей у дитячому садку і будинку. "У-Факторія" Єкатеринбург, 1998. – 135 с.
124. Скарбничка ігор. Для розумних батьків і кмітливих дитлахів. – Маковецька Н, Крутій К. – Видав. «ЛППС», Запоріжжя. – 2004. – 62 с.
125. «Малює». Програма для дітей дошкільного віку. – К., 2000. – 264 с.
126. Минская Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста / Г.И. Минская дис. канд. ...наук – М., 1954. – 179 с.
127. Методика Монтессори: плюсы и минусы [www.vospitaj.com/blog/chto-takoe-metodika-montessori/](http://www.vospitaj.com/blog/chto-takoe-metodika-montessori/).
128. Методы системного педагогического исследования: [учебное пособие] / Под. Ред Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленинград. Ун-та, 1980. – 172 с.
129. Непомняща І. Розвиток словесної творчості у дітей раннього віку в умовах ДНЗ // ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, // Педагогічний альманах // зб. студ. наук. статей м. Одеса, 2015. – С. 240-244.
130. Непомняща І. М. Механізм педагогічного впливу музики на дітей раннього віку // ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, // Педагогічний альманах // зб. студ. наук. статей, м. Одеса, 2015. – С. 244-249.
131. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ: Видав. «Аконіт», 2006. Т. 1. – С. 271.
132. Нормы развития детей до трёх лет (Early Intervention development) (авторы Р. Фьюэлл, П. Вэдэзи).
133. Олійник Л.М. Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Олійник Лія Миколаївна. – К., 2005. – 209 с.
134. Общая психодиагностика // Под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во. Моск. Ун-та, 1987. – 303 с.
135. Основы математической статистики: Учебное пособие для ин-тов физ.культ. / Под ред. В.С.Иванова. – М.: Физкульт. и спорт, 1990. – 176 с.

136. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста. / Под ред. Д.Б.Элькониной, А.Л.Венгера. – М., 1988. – 106 с.
137. Особливості виховання економічної культури в дошкільних закладах: Навчальне видання./ Уклад. Н.Г.Грама, Г.П.Грама, І.В.Кускова, Т.К. Смазнова. – Одеса: ОДПІ,1993. – 40 с.
138. Островская Л. Воспитание бережливости. //Дошкольное воспитание, 1982.–№ 3.
139. Організація та керівництво дошкільним вихованням в Україні: Програма. / Уклад. і ред. Н.Г. Грама. – К., 1996. – 25 с.
140. Палітра педагога: Ранній вік: тематичний випуск «ПП». – № 5.– 2015.– pp@dvsvit.com.ua>
141. Палітра педагога: Ранній вік: тематичний випуск «ПП». № 4.– 2016.– [pp@dvsvit.com.ua](mailto:pp@dvsvit.com.ua)>
142. Пайтген Х-О., Рихтер П.Х. Красота фракталов. – М.: Мир, 1989.
143. Перекладацькі вправи Григорія Сковороди за мотивами «Енеїди» [www.medievist.org.ua/2014/02/blog-post.html](http://www.medievist.org.ua/2014/02/blog-post.html).
144. Пере-Клерман О.М. Роль соціальних взаємодій в розвитку інтелекту дітей / Пер. з фр. А.Л. Шаталова – М.: Педагогіка, 1994 – 284 с.
145. Петерсон Л.Г., Холіна Н.П. Перша сходинка, друга сходинка .../Математика для дошкільнят.- Суми “Макден”, 1993.– 42 с.
146. Пілюгіна В.А. Сенсорні здібності малюка: Ігри на розвиток сприйняття кольору, форми, величини у дітей раннього віку: Кн. для вихователів дит. саду і батьків. -М.: Просвіта: АТ "Учбов. Мет.", 1996. – 112 с.
147. Піскунов А.И. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. – М., 1971.
148. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для детского сада. – М.: Просвещ., 1983. – 96 с. ил.
149. К.Л. Печора, Г. В. Пантюхіна, Л.Г. Голубева. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
150. Плеханов А., Писарев Д.І. Поважати людську особистість у своїй дитині // Дошкільне виховання № 1, 1991, Москва, Просвещение с. 54-57.
151. Подд'яков Н. Дитина-дошкільник: проблеми психічного розвитку і

саморозвитку // Дошкільне виховання.– 1998. – № 12. – с. 68-74.

152. Подготовка будущих воспитателей к деятельности по экономическому воспитанию детей в детском саду: Учебное пособие для студентов педагогич. ф-тов. / Сост. Н.Г. Грама, Р.Б. Валькова, В.А. Каськова. – Одесса: ПУДПУ, 1995. – 24 с.

153. Показатели нервно-психического развития детей второго года жизни (авторы Л. Голубева, М. Лещенко, К. Печора)

154. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребёнка от рождения до 3-х лет (авторы Л. Аксёнова, А. Лисеев, Н. Тюрина, Е. Шкадаревич).–

155. Пономарев А.П. Экономическая культура. – М.: Мысль, 1987. – 269 с.

156. Последовательность формирования навыков мелкой моторики (автор П. Жиянова).

157. Постовой В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка.–Київ: Освіта, 1994.– 226 с.

158. Попова С.В. Виховання та розвиток дітей раннього віку: Учеб. метод. посібник з дошкільної педагогіки для студентів-заочників фак. дошкільт. виховання пед. інститутів. – М.: Просвещение, 1994. – 64 с.

159. Попова Т.А., Меньшикова О.И. Сказка о царице Экономике, злодейке инфляции, волшебном Компьютере и верных друзьях. – М.: Просвещение, 1993. – 29 с.

160. Практический интеллект / [Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. – СПб: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

161. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг».– Тернопіль,: Мандрівець. – 2014. – 158 с.

162. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребёнка от рождения до 3-х лет (авторы Л. Аксёнова, А. Лисеев, Н. Тюрина, Е. Шкадаревич). //Дефектология. –2002. – №5.

163. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»/ Білан О. та ін.– Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

164. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні. // Інформаційний збірник Мін. освіти України, 1996. – №6. – С.2 –12.

165. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: Навчально-методичний посібник / За науковою редакцією Л. А. Федорович. Укладачі І. В. Макаренко, Л. А. Федорович – Кременчук: Християнська Зоря, 2008. – 217с.
166. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М.Гуревича. – СПб.: Питер, 2005. – 652 с.
167. Работа с детьми раннего возраста в период адаптации к ДООУ (авторы Г. Ларионова, А. Данюкова, Е. Каралашвили, О. Слизкова).
168. Радул В.В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях // Рідна школа. – 2004.– № 6.
169. Развитие познавательной деятельности — когнитивное развитие детей (автор Ж. Пиаже).
170. Развитие у детей навыков крупной моторики (автор П. Жиянова)
171. Развитие у детей мелкой моторики и зрительно-двигательной координации (автор П. Жиянова).
172. Раннее развитие "Сенсорика"— Maminaradost74.ru [www.maminaradost74.ru/.../ranee-razvitiye-sensorika/](http://www.maminaradost74.ru/.../ranee-razvitiye-sensorika/)
173. Виктор Рибас. Лекции [https://theoryandpractice.ru/presenters/... victor-ribas /seminar..](https://theoryandpractice.ru/presenters/...victor-ribas/seminar..)
174. Розвиток сприйняття в ранньому дошкільному дитинстві / Під ред. А.В. Запорожця, М.І. Лісіна. – М.: Просвещение, 1996. – 302 с.
175. Розвиток пізнавальних і вольових процесів у дошкільнят / Під ред. А.В. Запорожця, Л.З. Неверович. – М.: Просвещение, 1992. – 420 с.
176. Розвиток пізнавальних здібностей у процесі дошкільного виховання / За ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогіка 1989.– 224 с.
177. Розвиток відчуттів і сприйняття у дітей від дитинства до молодшого шкільного віку: Ігри, вправи, тести. / Н.В. Краснощекова. - Ростов н / Д: Фенікс, 2007.– 98 с.
178. Ранній вік (від року до трьох) / / Смирнова Е.О. Психологія дитини від народження до семи років. – М.: Школа-прес, 1997. – с. 145-237.
179. Розвивальне предметно-ігрове середовище //Дошкільний навчальний

- заклад №1, «Дружба», м. Сміла // [smila-dnz1.edukit.ck.ua/rozvivaljne\\_predmetno-igrove\\_seredovische/](http://smila-dnz1.edukit.ck.ua/rozvivaljne_predmetno-igrove_seredovische/)).
180. Роль середовища і спадковості у формуванні індивідуальності людини. / Под ред. І.В. Равич-Щербо. - М.: Педагогіка, 1988.– 168 с.
181. Савченко Л.О. Совершенствование содержания педагогической подготовки будущего учителя (из опыта преподавания учебного курса «Новые педагогические технологии») / Л.О. Савченко //Збірник наукових праць. – Вип.3. – Кривий Ріг, 2000. – С. 35-41.
182. Савченко Л.О. Системний підхід до педагогічного діагностування якості освіти студентів / Л.О.Савченко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: ВІКНУ, 2013. – Вип. № 41. – С. 197-201.
183. Савченко О.Я. Сімейне виховання : Молодші школярі. – К.: Рад.школа, 1979. – 141 с.
184. Савченко А.Э. Человек для экономики или экономика для человека./ А.Э. Савченко – М.: Знание, 1989. – 64 с.
185. Сенсорні системи та їх будова, Сприймання людиною світла ...[pidruchniki.com/77447/prirodnavstvo/sensorni\\_sistemi\\_budova](http://pidruchniki.com/77447/prirodnavstvo/sensorni_sistemi_budova).
186. Сенсорное развитие детей (Часть 1): Игры для развития тактильного восприятия [Эл. рес.] // – Режим доступа к статье: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_03\\_00/10179.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10179.shtml).
187. Сенсорне виховання в дитячому садку: Посібник для вихователів / Под ред. М.М. Подд'якова, В.М. Аванесова. - 2-е вид., Испр. і доп. – М.: Просвещение, 2001. – 192 с.
188. Сенсорне виховання дітей раннього віку через сприйняття кольору / / Перші кроки: (Модель виховання дітей раннього віку). – М.: 2002.– с. 303-310.
189. Сенсорна система.[ukrbukva.net/page,7,91068-Sensornaya-sistema.html](http://ukrbukva.net/page,7,91068-Sensornaya-sistema.html).
190. СЕНСОРНІ СИСТЕМИ: //[zno.academia.in.ua/mod/book/view.php?id=2358](http://zno.academia.in.ua/mod/book/view.php?id=2358).
191. Сенсорні системи руху, дотику, температури, [edufuture.biz/index.php?title](http://edufuture.biz/index.php?title).
192. Сенсорна система рівноваги | Енциклопедія [neimovirne.ru/sensorna-sistema-rivnovagi/](http://neimovirne.ru/sensorna-sistema-rivnovagi/).

193. Сенсорні здібності малюка: Ігри на розвиток сприйняття кольору, форми і величини у дітей раннього віку: Кн. Для вихователів дет саду і батьків. - М.: Просвещение: АТ «Учеб. літ. », 1996.– 186 с.
194. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 3– 4 роки: Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М., ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
195. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет/ Е.О. Смирнова, Т.В.Ермолова, С.Ю. Мещерякова.–М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
196. Советский энциклопедический словарь //Гл. ред А.М.Прохоров. – М.: 1985.
197. Сухорський С. Ф. Система обліку успішності в школі / С. Ф. Сухорський. – К.: Радянська школа, 1968. – 159 с.
198. Моторика, сенсорика и прочие «взрослые» игры - Мигдаль [www.migdal.org.ua/migdal/methodology/2366/2373/](http://www.migdal.org.ua/migdal/methodology/2366/2373/).
199. Правильно ли воспитываем малыша. – М.: Просвещ. – 1979. – 64 с.
200. Признаки базиса Юнга. СЕНСОРИКА-ИНТУИЦИЯ – /p173774055.htm.
201. Секреты дошкольного воспитания: Воспитание детей раннего возраста [Эл. рес.] // – Режим доступа к статье: <http://nashideti.ru/vospitanie-detey-rannego-vozrasta/>.
202. Сенсорное развитие детей (Часть 1): Игры для развития тактильного восприятия [Эл. рес.] // – Режим доступа к статье: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_03\\_00/10179.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10179.shtml).
203. Сенсорика – Психология и соционика [psy-resource.com/sensorika-kak-socionicheskaya-funkciya/](http://psy-resource.com/sensorika-kak-socionicheskaya-funkciya/)
204. СЕНСОРИКА [montessorishop.ru/index.php?page=shop...](http://montessorishop.ru/index.php?page=shop...)
205. Скотна М. Математична освіта дошкільників у Польщі. – Електронний ресурс. – Літ. 8.
206. Сомато-сенсорна система [aukaref.ru/tema275738text.html](http://aukaref.ru/tema275738text.html).
207. Сприйняття інформації нервовою системою. Сенсорні системи. [pti.kiev.ua/uroki/uroki9/111-rozrobki-urokyv-do-temi-spriijnjattja-informaciyi.html](http://pti.kiev.ua/uroki/uroki9/111-rozrobki-urokyv-do-temi-spriijnjattja-informaciyi.html).

208. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – С. 85.
209. Соколова Ю. А. Сенсорика. – М.: ЭКСМО, 2007. ISBN 978-5-6990 4645-4
210. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Видання п'яте перероблене. Ростов-на-Дону.: Фенікс, 2002.
211. Субботский Є.В. Дитина відкриває світ. Кн. для вихователя дит. саду - М.: Просвещение, 1991 – 207 с.
212. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей: Популярное пособие для родителей та педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.
213. Тлумачний словник української мови /Уклад. В.Яременко, О. Сліпушко. – Київ: Видав. «Аконіт», 2006. – Т.1.– С. 271.
214. Тлумачний словник української мови /Уклад. В.Яременко, О. Сліпушко. – Київ: Видав. «Аконіт», 2006. – Т.2.– С. 148.
215. Толлингерова Д. та інших. Психология проектирования речевого развития детей. – М.: Прага, 1994. – 48 с. Б. Торндайк.
216. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД 1998 г.– 704 с.
217. Тріщун Н.А. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку. – Ржищів, 2013. – 44 с. (протокол №1 від 20.08.2013 Ржищівська міськрада).
218. Туржанська О.С. Засоби діагностики для моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики / О. С. Туржанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. Наук. пр./ Редкол: І. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – Вип. 23. – С. 514-520.
219. Что такое сенсорика? - Детский сад №50 Родничок, Нарьян-Мар ...
220. [rodnischok.ru/roditelyam/107-chto-takoe-sensorika](http://rodnischok.ru/roditelyam/107-chto-takoe-sensorika).
221. Сенсорика - Наука - [Wikiaru.science.wikia.com/wiki/Сенсорика](http://Wikiaru.science.wikia.com/wiki/Сенсорика) .
222. Наша неделька (моторика, сенсорика, математика, знакомство с ..[www.baby.ru](http://www.baby.ru) /community/view/44180/.../121154388/ .
223. Дидактические игры сенсорика – SlideShare [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net)

/10071979jzkz/ss-31896530.

224. Уайт Б. Перші три роки життя. Пер. з англ. – М.: Педагогіка, 1993. – 176 с.
225. Уілмс Д. Система моніторинга и модель «вход-виход» /Д. Уілмс. Директор школи. – 1995. – №1. – С. 37-38.
226. Управління якістю освіти / В.І. Войтенко, А.О. Лавренюк, Л.М. Малинич, В.В. Мельник, В.В. Гуменюк / [за заг. ред., А.О. Лавренюка]. – Хмельницький : ХОППО; Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. – 184 с.
227. Усі заняття в групі раннього віку. 3-й рік життя. [Текст] /Уклад. О.А Шевцова. – Х.: ВГ « Основа», 2015. – 222 [2] с.: табл.
228. Усова А.П., Запорожец А. В. Педагогика и психология сенсорного воспитания в детском саду. – М.: Просвещ., 1965. – С. 7.
229. Федорова М.А. Виховання моральних цінностей у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності / М.А.Федорова // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – 2010. – № 87. – С. 209 – 215.
230. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – № 5. – 2000. – С. 100–103.
231. Філософія: Підручник /Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний; За ред. Г.Я.Заїченко та ін. – К.,1995. – 186 с.
232. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Сост., предисловие Л.М.Волобуева. – М. : Издат. Дом «Карапуз», 2001. – 288 с. ил. – (Педагогика детства).
233. Формування сприйняття у дошкільника / Под ред. А.В. Запорожця, Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1990 - 280 с.
234. Формування сенсорних еталонів у дітей раннього віку засобами ...dnz12.itpark.org.ua/.../104-формування-сенсорних-еталонів-у-дітей-раннього-віку. (Хлипало М.І).
235. Штерн В. Личность и вещь. 1906—1924/
236. Хто він – цей малюк. Психічне життя немовляти // Популярна психологія для батьків: 2-е вид. испр. / Под ред. А.С. Співаковського. – С.-Петербург, 1997. – С. 67-87.



237. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.С. Цехмістрова. – К., 2002, – 20 с.
238. Чаркіна О.А, Методичні основи розробки і використання педагогічних тестів: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів педагогічних ВНЗ / О.А. Чаркіна. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – 116 с.
239. Щекатунова Г. Проблеми оцінювання якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах / Г. Щекатунова // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – С. 3-5.
240. Щелованов М.М. Основные положения по воспитательной работе в яслях и домах младенца, М., 1939,– 164 с.
241. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / під ред. М.Щелованова, Н. Аксариної, М., 1955, 1960.)
242. Признаки базиса Юнга. СЕНСОРИКА-ИНТУИЦИЯ — СОЦИОНИКА ...
243. [www.diary.ru/~2101452/p173774055.htm](http://www.diary.ru/~2101452/p173774055.htm).
244. Янушко Е. Сенсорное развитие детей раннего возраста: Журнал "Современное дошкольное образование. Теория и практика" №3.– 2012 (часть 1) [Эл. рес.] // – Режим доступа к статье : <http://elenayanushko.ru/php/content.php?id=245>.
245. Adam R. The Process of Education Innovation / R. Adam, D. Chen,– Lnd. 1981. – 84 p.
246. Assessment Schemes for Teachers' ICT Competence – A. Policy Analysis [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www-old.cun.org/insightpdf/special\\_reports/PIC\\_Report\\_Assessment%20schemes\\_insightn.pdf](http://www-old.cun.org/insightpdf/special_reports/PIC_Report_Assessment%20schemes_insightn.pdf).
247. Implementation of “Edukation and Training 2010” work Programme. Working group A “Improving the education of teachers and trainers”. Progress report.– Brussels European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September, 2004.– 74 p.
248. Technological Plan for Education [ Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://resources.eun.org/insight/PTE\\_english%20version.pdf](http://resources.eun.org/insight/PTE_english%20version.pdf).
249. UniTest System – программное обеспечение для автоматизации компьютерного тестирования [ Электронный ресурс]: Web-страница. – Режим

доступу: <http://sight2k.com/nts/rus/unitest/>.

250. Philosophy for children /Р4С М. Липман ( Філософія для дітей)

<http://obozrevatel.com/author-column/53790-sistema-obrazovaniya-yuzhnoj-korei-formiruet-otvetstvennyih-grazhdan.htm>.

251. Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. EQ inteligencija emocionalna worganizacii izaradzaniu / Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. – Warszawa, 2000. – 423 s.

252. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality, 1990. Vol. 9. P. 185–211.

253. Laishley Scales in Infant Development. Комплексне обстеження психомоторного розвитку дитини //Режим доступу/ [detkam.in.ua/kompleksne-obstejennya-psihomotornogo-rozvitku-ditini-ranneogo.html](http://detkam.in.ua/kompleksne-obstejennya-psihomotornogo-rozvitku-ditini-ranneogo.html).

254. VeralTest – пакет програм для створення тестів і проведення тестування [ Електронний ресурс ]: Web-сторінка. – Режим доступу: <http://veralsoft.com/>.

## ДОДАТОК А

<b>Сенсорний розвиток</b> . . . . .	9
Заняття 1. Бджілка та ромашка . . . . .	9
Заняття 2. Веселі олівці . . . . .	10
Заняття 3. Веселі жучки . . . . .	12
Заняття 4. Клоун з пірамідками. . . . .	13
Заняття 5. Осінь завітала до малят . . . . .	15
Заняття 6. Сонечко і кульбабки . . . . .	16
Заняття 7. Хто в будиночку живе? . . . . .	18
Заняття 8. Осінні листочки . . . . .	20
Заняття 9. Веселе сонечко . . . . .	22
Заняття 10. Качка іде, каченят веде . . . . .	23
Заняття 11. Магазин іграшок . . . . .	25
Заняття 12. Хатка для равлика . . . . .	26
Заняття 13. Доріжки для сестричок . . . . .	28
Заняття 14. Будуємо будиночки. . . . .	30
Заняття 15. Прикрасимо ялинку . . . . .	31
Заняття 16. Веселі звуки . . . . .	33
Заняття 17. Зайчик та його друзі . . . . .	34
Заняття 18. На ставочку . . . . .	36
Заняття 19. Їжачок-лісовичок . . . . .	38
Заняття 20. Геометричні чоловічки. . . . .	39
Заняття 21. Ведмедик на гостині в дітей . . . . .	41
Заняття 22. На гостини до Сороки . . . . .	42
Заняття 23. Марійка та Ведмідь . . . . .	44
Заняття 24. Прогулянка лісом. . . . .	46
Заняття 25. На свято завітаємо, весело пограємо . . . . .	47
Заняття 26. Веселі восьминіжки . . . . .	49
Заняття 27. Рибалки та рибки . . . . .	50

Авторський колектив: завідувач Чала Т. Т, вихователь-методист Колосовська Д. В., вихователі: Шевцова О. А., Кутепа С. Г., Филіпська Т. І., Краснокутська О. П., Липська О. М, Гончаренко К. В. Могорита Н. М., Козак М. В., Злобіна Н. М., Бобошко О. С.[234].

## ДОДАТОК Б

### Варіант Б. Спостереження за виконанням дитиною доручень вихователя.

**Мета:** з'ясувати вміння дітей виконувати доручення без нагадувань дорослих.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині виконати низку доручень: «Після прогулянки перевірити, чи всі діти правильно поставили взуття в шафах», «Допомогти черговим зібрати іграшки після прогулянки і занести в групову кімнату», «Після сну допомогти Оленці застелити ліжко», «Погодувати рибок в акваріумі», «Прибрати в куточку книги», «Вдома свої речі самостійно скласти в визначене місце», «Допомагати мамі прибирати квартиру».

#### Когнітивний критерій.

Показник: обізнаність дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням з предметним довкіллям.

Завдання.

Варіант А. Дидактична гра «Знайди схоже і відмінне в предметах».

Мета: з'ясувати вміння дітей знаходити подібне та відмінне в двох предметах.

Матеріал: предметні картинки.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дитині порівняти дві картинки із зображеннями або реальні предмети (кущ і дерево, березу і сосну, стіл і стілець, зошит і книгу, річку і озеро, вантажний автомобіль і легковий, вікно і двері, листок клена і листок берези, ручку і олівець, школу і дитячий садок), визначити, що спільного і що відмінного в цих зображеннях або в предметах.

Оцінювання. Якщо дитина знаходить 2-3 і більше ознак, за якими відрізняються зображення, 2-3 і більше ознак схожості – 3 бали; 2-3 ознаки відмінностей і 1 ознаку схожості – 2 бали, 1-2 ознаки відмінностей – 1 бал.

### Варіант Б. Дидактична гра: «Що можна виготовити?»

Мета: з'ясувати уявлення дитини про змінність предметів.

Процедура виконання. Вихователь: «Діти, нас оточує багато предметів. Подивіться навколо себе і назвіть предмети, які ви бачите». Діти називають. Вихователь: «А чи знаєте ви, що кожен з цих предметів виготовлений з інших предметів. Наприклад, вікно виготовлене з дощок і скла, іграшки - з пластмаси, деревини. Давайте подумаємо, що можна виготовити з аркуша паперу (книжку, зошит, картину), дощечки (поличку, стіл, будиночок), клаптика тканини (плаття,

штору, скатертину), цеглини (будинок, доріжку, вежу). А потім ви придумаете і поставите такі є запитання, але використаєте інші предмети.

Оцінювання. Якщо дитина: 1) на всі запитання давала правильні відповіді, часто по кілька і самостійно доповнювала двома трьома запитаннями, отримувала 3 бали; 2) на більшість запитань давала правильні відповіді, самостійно задавала 1-2 запитання - 2 бали; 3) на половину запитань правильні відповіді, труднощі під час самостійного придумування запитань - 1 бал.

Показник: обізнаність дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням з природним довкіллям.

### **Завдання.**

#### **Дидактична гра «Розклади картинки».**

Мета: з'ясувати вміння дитини орієнтуватись у змінах пір року і діяльності людей у різні пори року.

Матеріал: набір 4 великих карток із зображенням дерева в різні пори року і 20 маленьких карток (по 5 до кожної пори року) із зображенням діяльності людей у різні пори року, поведінки звірів, птахів.

Процедура виконання. Вихователь: «У вас на столах великі картки і маленькі картки. Що зображено на великих картках? Що зображено на маленьких картках? Розкладіть по порядку великі картки, а потім підберіть маленькі картки з зображенням діяльності людей у різні пори року і покладіть їх відповідно до зображення тої чи іншої пори року. Розкажіть, чому ви поклали картки таким чином».

Оцінювання. Якщо дитина правильно викладала всі картинки і могла прокоментувати правильність 2-3 картинок, отримувала 3 бали, якщо правильно виклала всі картинки, але не змогла розповісти, чому так виклала - 2 бали; 1 бал отримувала, якщо були помилки у викладанні картинок і не могла розповісти, чому так виклала, або не достовірно (поверхово) коментувала свій вибір.

Показник: наявність елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.

### **Завдання.**

#### **Варіант А. Розв'язування задач за малюнками.**

Мета: з'ясувати вміння дітей складати і розв'язувати задачі на додавання і віднімання за малюнком, вміння рахувати в межах 10, вміння розкладати число на менші складові, знання цифр і вміння викласти задачу за їх допомогою.

Матеріал: малюнки, на яких з одного боку намальована певна кількість предметів, а з іншого - інша кількість в межах 10 (малюнки для складання 4 задач: 2 на додавання і 2 на віднімання).

Процедура виконання. Вихователь: «Давайте пригадаємо, з яких частин складається задача? (діти відповідають). Сьогодні ми з вами будемо складати задачі за малюнками. Я показуватиму малюнки, а ви будете складати задачу». Звертає увагу на те, як дитина знаходить розв'язок.

Оцінювання. За всі правильно складені задачі дитина отримувала 2 бали, за вміння пояснити всі дії - 1 бал і за вміння рахувати в межах 10 і викласти задачу цифрами -1 бал. Всього отримує 4 бали. Якщо дитина склала 2 задачі самостійно, пояснила їх і виклала цифрами - 3 бали. Якщо складала задачі, викладала розв'язок з допомогою дорослого - 2 бал. Якщо частково правильно склала задачі, або правильно виклала розв'язок - 1 бал. Не правильно склала задачу, не розуміє поняття «задача», «умова», «розв'язок» -0 балів.

### **Варіант Б. Моделювання ситуації «Хто правий?».**

Мета: з'ясувати наявність уявлень про просторове розміщення предметів.

Матеріал: будиночок, предметні картинки, предмети (машини, ляльки, м'ячик, собачка).

Процедура виконання. Вихователь: «Навколо нас є дуже багато предметів. Вони знаходяться відносно кожного з вас по-різному. Оленко, з якого боку від тебе знаходиться вікно? Двері? Годинник? Лампочка? Килимок? А ось Марійка і Іванко не дійшли згоди щодо визначення розташування предметів на картинках (вихователь показує картинки): «Марійка стверджує, що машина знаходиться зліва від автобуса, а Петрик, що справа. А як думаєш ти? Чому?», «Петрик думає, що собачка знаходиться біля будиночка, а Марійка - за будиночком», «Марійка вирішила заховати іграшку ліворуч від дверей, а Петрик шукає праворуч. Чи вірно він шукає? Чому?». Оленко, запропонуй Марійці поставити ляльку за будиночком, а Петрику - машину ліворуч від будиночка. Чи правильно вони розташували предмети?»

Оцінювання. Якщо дитина чітко називає просторове розміщення предметів по відношенню від себе і від будь-якого предмету, то отримує 3 бали. Якщо визначає просторове розміщення предметів відносно себе, але має утруднення у визначенні розміщення предмету по відношенню до іншого предмета - 2 бали. Якщо є помилки у відповідях дитини щодо визначення розміщення предметів відносно себе і інших предметів - 1 бал. Якщо не може правильно відповісти на поставлені запитання щодо розміщення предметів - 0 балів.

### **Варіант В. Дидактична гра «Розклади фігури».**

Мета: З'ясувати вміння класифікувати геометричні фігури за самостійно визначеною ознакою.

Матеріал: геометричні фігури.

Процедура виконання. Вихователь дає дитині геометричні фігури і пропонує: «Розклади їх на групи так, щоб у кожній були чимось подібні фігури» (ознаку для класифікації дитина обирає сама), «За якою ознакою ти розклала (в) геометричні фігури? Давайте всі картки перемішаємо і по-іншому розкладемо геометричні фігури». Такі дії дитина виконує три рази.

Оцінювання. 3 бали виставляють за вміння самостійно класифікувати геометричні фігури і пояснення, за якою ознакою була здійснена класифікація; 2 бали виставляють за вміння класифікувати геометричні фігури, але пояснення з допомогою дорослого; 1 бал - за правильний розподіл геометричних фігур і пояснення, проте з допомогою і підказкою дорослого; 0 балів - за невміння класифікувати геометричні фігури.

### **Комунікативно-мовленнєвий критерій.**

Показник: оволодіння нормативним мовленням дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.

#### **Завдання.**

#### **Варіант А. Дидактична гра «Що не так?» (Лист від Іванка).**

Мета: з'ясувати вміння визначати перший звук у слові.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям послухати лист від Петрика, в якому пропущені перші звуки в словах (адже він ще не всі букви знає) і виправити помилки в словах: правильно назвати пропущений звук: «Вчора я приїхав у село до ..абусі. У ...абусі багато свійських тварин: ...орова, ..орося, ...івник, ...ури, ...уси. Кожного дня ...оровадає ...олоко, ..ури несуть яйця, ..івник кукурікає, ..орося ..рюкає. Я допомагаю ..абусі