Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет

Наталя Григор’єва

# ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ MONTESSORI: МАЛЕНЬКІ КРОКИ ДО ВЕЛИКОЇ САМОСТІЙНОСТІ

Монографія

Полтава – 2025

УДК 373.2.015.3.091.4.8 (043.3)

*Рекомендовано до друку Вченою радою*
*Бердянського державного педагогічного університету (протокол №1/3.6 від 28 серпня 2025 р.)*

Рецензенти:

**Дичківська І.М. –** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені професора Т. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

**Попович О.М. –** доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

**Семеняко Ю. Б**. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

**Григор'єва Н.А.**

Виховання дітей дошкільного віку засобами педагогіки Montessori: маленькі кроки до великої самостійності: монографія. Полтава: Астрая, 2025. 262 с.

Монографія присвячена проблемі формування самостійності у дітей середнього дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Висвітлено психологічні особливості дітей зазначеного віку, уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження та проаналізовано стан вивчення проблеми в теорії та практиці. У роботі розкрито концептуальні засади та гуманістичні ідеї педагогіки М. Монтессорі, що слугують теоретичним підґрунтям для організації самостійної діяльності дітей. Представлено функціональну модель виховання самостійності дошкільників, результати її впровадження та ефективність, підтверджену експериментально.

Монографія адресована педагогам, студентам спеціальності А2 Дошкільна освіта і всім, хто цікавиться сучасними підходами до виховання дітей.

ISBN 978-617-8466-59-6

© Григор'єва Н.А., 2025
© Астрая, 2025

**ЗМІСТ**

ПЕРЕДМОВА ..... 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 10
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей середнього дошкільного віку ..... 10
1.2. Актуалізація понятійно-категоріального апарату дослідження ..... 17
1.3. Сучасний стан виховання самостійності дітей дошкільного віку в педагогічній теорії та виховній практиці ..... 32
Висновки до першого розділу ..... 59

РОЗДІЛ 2. ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ ..... 64
2.1. Концептуальні засади гуманістичної системи М. Монтессорі – представника реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття ..... 64
2.2. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку в педагогічній системі М. Монтессорі……...110
2.3. Реалізація ідей та принципів педагогічної системи М. Монтессорі в практиці сучасних закладів дошкільної освіти ..... 131
Висновки до другого розділу ..... 153

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ ..... 156
3.1. Розвиток самостійності дітей у закладах дошкільної освіти (в трудовій діяльності) ..... 157
3.2. Функціональна модель виховання самостійності в дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі ..... 171
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи ..... 184
Висновки до третього розділу ..... 200
ВИСНОВКИ ..... 204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..... 210
ДОДАТКИ ..... 232

# ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває проблема виховання самостійної, ініціативної, відповідальної особистості вже з дошкільного віку. Саме в цей період закладаються основи життєвої компетентності дитини, формуються первинні навички саморегуляції, вибору, самообслуговування, прийняття рішень у межах власного досвіду. У Законі України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти України, освітніх програмах для дітей дошкільного віку підкреслюється, що вміння орієнтуватись у конкретних життєвих обставинах й прагнення самостійно думати, діяти, працювати – якості, необхідні сучасній людині. Отже, перед педагогами закладів дошкільної освіти стоїть завдання виховання й розвитку ініціативних, активних, самостійних, здатних до самонавчання й саморозвитку дітей.

Дошкільний вік є етапом ґенезу базових якостей особистості, серед яких одне з провідних місць посідає самостійність. У Державному стандарті першої освітньої ланки визначені такі ключові вміння, яких мають набути діти дошкільного віку: виявляти ініціативність, висловлювати та аргументувати власну думку, критично мислити, самостійно приймати рішення та розв’язувати проблеми. З огляду на це зростає значущість дослідження проблеми виховання самостійності в дітей дошкільного віку як основи їх активної життєдіяльності в дитинстві та в майбутньому.

Віковий період дитини 4-5 років – це час активного розвитку, який не позначений жодними кризовими виявами. Дитина середнього дошкільного віку прагне бути смостійною та незалежною від дорослого, а становлення її самостійності тісно пов'язано із трудовою діяльністю..

Над проблемою розвитку самостійності особистості працювали у дослідженнях філософи (Аристотель, І. Кант, Г. Гегель, Д. Локк, М. Монтень, Г. Сковорода, Е. Фромм та ін.), фізіологи (П. Анохін, М. Берштейн, І. Павлов) психологи (А. Бандура, В. Брушлінський, Г. Люблінська, О. Кононко,

В. Котирло, Р. Райан, Л. Ростовецька, В. Селіванов, В. Франкл та ін.), педагоги (Т. Бабаєва, Т. Бистрова, П. Виноградов, Є. Водовозова, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Г. Поддубська, С. Русова, М. Силаєва, В. Сухомлинський, Є. Тихєєва, К. Ушинський, Ф. Фребель, Р. Штайнер та ін.).

Специфіка виховання самостійності в дітей раннього та дошкільного віку вивчалася дослідниками в контексті різних видів діяльності, зокрема у : грі (Л. Артемова, Ю. Демидова, М. Марусинець, С. Марутян, Н. Михайленко та ін.); праці (О. Андрейчик, Р. Буре, Л. Островська та ін.); спілкуванні (В. Кузьменко), продуктивних видах діяльності (Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, О. Дронова, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, О. Удіна та ін.).

Окремі аспекти впливу родини та закладу дошкільної освіти на формування в дитини самостійності (психолого-педагогічні умови, виховна позиція дорослих, характер сімейного життя) розкрито у працях Л. Артемової, І. Беха, З. Гуріної, І. Кондратець, О. Кононко, О. Лісовець, В. Маршицької, Т. Піроженко, Т. Поніманської та ін.

Незважаючи на достатню кількість досліджень про самостійність дитини, мусимо констатувати, що існує проблема досить низького рівня вихованості цієї базової якості у дітей дошкільного віку відносно їх вікових можливостей та соціальних потреб. В більшості випадків причиною цього є позиція батьків та педагогів: їхня надмірна опіка блокує розвиток самостійності.

Гуманізація сучасної дошкільної освіти, актуалізація особистісно орієнтованої компетентнісної моделі виховання обумовлює звернення до зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема до спадщини діячів реформаторської педагогіки. Її яскравим представником є італійський педагог М. Монтессорі. Ідейним стрижнем монтессорі-педагогіки, який визначає її суть та унікальність, стало звернення дитини до дорослого: «Допоможи мені зробити це самому».

Педагогічна система М. Монтессорі має на меті виховання вільної та незалежної особистості. Італійська педагогиня розробила технологію виховання самостійності в дітей дошкільного віку підвівши під неї філософське та

загальнопедагогічне обґрунтування. Її система виховання вже більше сторіччя користується популярністю в усьому світі. Доведено, що надання дітям неструктурованого часу, протягом якого вони можуть займатися певним видом діяльності відповідно до власного інтересу та без зайвого втручання дорослого, дійсно приводить до більшої незалежності й самостійності. Вихованці класів, у яких використовують дидактичні монтессорі-матеріали, показують кращі результати в навчанні, ніж діти, які розвиваються за традиційною методикою. Перші більш креативні, що, своєю чергою, пов'язане з кращими академічними результатами. Переваги методу в тому, що діти беруть на себе лідерство в навчальній діяльності з раннього віку, шукають вирішення проблемних завдань та вчаться на власних помилках.

Педагогіка М. Монтессорі вплинула на розвиток теорії та практики дошкільної освіти в багатьох країнах. В Україні за радянських часів система вільного виховання не визнавалася й була практично невідома педагогічній спільноті. Визнання монтессорі-педагогіки, виникнення інтересу до неї, спроби використання її ідей у педагогічній практиці відбулися лише в 90-х роках XX століття. Між тим, кількість досліджень означеної проблеми не є достатньою. Були захищені дисертаційні роботи, авторами яких стали: І. Дичківська «Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі» (1996); А. Ільченко «Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі» (2007); Г. Міленіна «Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз» (2015), М. Родненок «Корекція пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з церебральним паралічем засобами монтессорі-терапії» (2018), О. Сторонська «Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених» (2013), Григор'єва Н. «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогікм М.Монтессорі» (2024).

Різні аспекти виховної системи М. Монтессорі, її педагогічну діяльність досліджували сучасні вчені й педагоги: В. Бондар, Н. Дудник, Б. Жебровський,

Т. Михальчук, Т. Пониманська, Н. Прибильська, М. Чепіль, Ю. Чопик.

На підставі вивчення наукової літератури з означеної проблеми та практики дошкільної освіти виокремлено низку суперечностей між:

– сучасними потребами суспільства у вихованні самостійності як базової якості особистості в дітей дошкільного віку та низьким рівнем її вияву;

– необхідністю виховання самостійності в дітей дошкільного віку та недостатнім обґрунтуванням педагогічних умов виховання цієї якості;

– великими потенційними можливостями педагогічної системи М. Монтессорі для формування самостійності в дітей дошкільного віку й низьким рівнем використання її ідей у вітчизняній практиці виховання дітей дошкільного віку;

– затребуваністю та відсутністю досліджень щодо адаптації монтессорі-педагогіки до сучасної педагогічної практики;

– потребою педагогічної практики в методичному забезпеченні для успішного виховання самостійності дітей дошкільного віку та відсутністю сучасних методичних посібників з означеної проблеми.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробка на методичному рівні обумовили вибір теми дослідження**:** ««Виховання дітей дошкільного віку засобами педагогіки Montessori: маленькі кроки до великої самостійності».

Мета роботи - теоретично обґрунтувати, розробити функціональну модель і визначити педагогічні умови виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі та експериментально перевірити їх ефективність.

Для досягнення мети дослідження поставлені завдання:

1. За результатами аналізу психологічної та педагогічної літератури уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження.

2. На основі вивчення теоретичних джерел і сучасної виховної практики визначити й охарактеризувати критерії, їх показники та рівні вихованості самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності.

3. З’ясувати сучасний стан виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку у педагогічній теорії та виховній практиці, зокрема в трудовій діяльності.

4. На основі теоретичного обґрунтування розробити функціональну модель і визначити педагогічні умови виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності та експериментально перевірити їх ефективність.

Теоретичні основи дослідження становлять ідеї гуманізації дошкільної освіти, особистісно орієнтованого виховання; положень про формування самостійності в контексті цілісного розвитку дошкільника як суб'єкта діяльності; про соціальну сутність виховання; особистісно орієнтовану педагогіку (І. Бех, О. Кононко, В. Кремень, І. Якиманська та ін.); теорії вільного виховання та розвивального навчання М. Монтессорі.

У монографії *визначено* критерії самостійності дітей середнього дошкільного віку в процесі трудової діяльності: когнітивний (наявність знань дітей про самостійність, розуміння значення самостійності); вольовий, що являє собою можливість дитини дошкільного віку зосередитися на діяльності, не відволікатися на можливі перешкоди та досягти результату, виявляється в умінні і навичках використовувати власний внутрішній потенціал для досягнення мети); емоційно-мотиваційний (виявляється в характеристиці ставлення дитини дошкільного віку до самостійної діяльності взагалі та власної зокрема, задоволенні (незадоволенні) від виконання роботи), полягає у виборі виду діяльності, інтересу до його змісту; діяльнісний (виявляється в умінні й навичках дитини застосовувати в самостійній діяльності раніше отримані знання, здобуті вміння і навички); автономність (здатність вирішувати задачі без допомоги дорослого).

У роботі виокремлено рівні вихованості самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності (високий, середній, низький); *досліджено та означено* засоби педагогіки М. Монтессорі для виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності

(педагогічні ідеї та принципи, автодидактичні матеріали, вправи осередку «Життєва практика»);

На основі теоретичного обґрунтування *розроблено функціональну модель* і *названо педагогічні умови виховання самостійності* в дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в процесі трудової діяльності (підготовлений дорослий, свобода й ліміти, підготовлене середовище) та експериментально перевірено їх ефективність.

*Практична значущість монографії* полягає в розробленні діагностичного інструментарію для вивчення рівня вихованості самостійності дітей середнього дошкільного віку; підготовці методичних рекомендацій з проблеми виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі трудової діяльності засобами педагогіки М. Монтессорі для педагогів закладу дошкільної освіти. Доведено ефективність педагогіки М. Монтессорі як засобу виховання самостійності в дітей дошкільного віку.

Монографія стане у нагоді викладачам закладів вищої освіти; вихователям-методистам і вихователям закладів дошкільної освіти, студентам спеціальності А2 Дошкільна освта, батькам й усім, хто цікавиться сучасними підходами до виховання дітей.

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

## 1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей середнього дошкільного віку

Межі середнього дошкільного віку визначені в Законі України «Про дошкільну освіту» як вік від чотирьох до п’яти років [162]. Відповідно до вікових ознак комплектуються групи у закладах дошкільної освіти. Оскільки розвиток дітей відбувається в індивідуальному темпі, в дослідженні ми орієнтуємось на середні показники, згідно з якими період від 4 до 5 років є періодом середнього дошкільного віку. Цей вік не має кризових ситуацій розвитку, що дає можливість дітям гармонійно зростати та розвиватися.

У віковий період 4-5 років відбувається інтенсивне зростання й розвиток організму дитини, тісно пов'язаний із розумовим. Допитливість стимулює малюка до дослідницької діяльності, експериментування, звернення із запитаннями до дорослих. За характером питань можна визначити, на якому рівні розвитку він знаходиться. Якщо в молодшому дошкільному віці діти ставили прості запитання «Що це?», «Як це називається?», то в дітей середнього дошкільного віку з’являються запитання зі словами «як» та «чому»: «Як це зробити?», «Чому сонце світить?», «Чому вода в морі солона?», що свідчить про бажання пізнавати навколишній світ. Особливістю дітей 4-5 років є наявність стійкого інтересу до пізнання. Іноді дорослі втомлюються від великої кількості запитань і називають малюків «чомучками».

«Соціальна ситуація розвитку в середньому дошкільному віці ускладнюється і диференціюється, суттєво змінюються стосунки з дорослими, які надалі залишаються центром життя дитини. Позаситуативно-пізнавальне спілкування з дорослими допомагає дітям розширити світогляд, зрозуміти природу і логіку розвитку багатьох явищ, причинно-наслідкові зв’язки між ними, таємниці суті речей тощо. З часом їх починають цікавити події у

соціальній сфері, що змінює характер спілкування з дорослими» [ 143, с. 59-60]. Значну роль починають відігравати однолітки, спілкування з якими набуває важливості. Прагнення до спільної діяльності може бути настільки сильним, що дошкільники погоджуються на компроміс, поступаються іграшками один одному, привабливою роллю у грі. У пізнанні дитиною навколишньої дійсності та оволодінні новими видами діяльності роль дорослого залишається значущою. Діти співпрацюють з ним у спільних іграх, виконують доручення, підтримують інтелектуальне спілкування. «У цей період усе помітнішими стають схильність до конкуренції, змагальність, непримиренність до висловлювань, оцінок товаришів. На п'ятому році життя діти цікавляться успіхами товаришів, помічають їхні невдачі, стараються привернути до себе увагу, потребують визнання власних досягнень, намагаються приховати промахи» [143, с. 60]. Малюки потребують похвали й поваги дорослих та чуттєво реагують на їхні зауваження, тому реакція дитини може бути підвищено вразливою.

«Продовжується розвиток соціального спілкування з дорослими й дітьми: дитина за власною ініціативою вітається, прощається, дякує дорослим та однолiткам, виявляє симпатію та доброзичливість. Спілкування з однолітками відбувається у різних видах діяльності – грі, праці, продуктивній діяльності. У дошкільному навчальному закладі завдяки взаємодії з однолітками й дорослими дитина опановує подальші правила поведінки в групі»

Засвоєння правил взаємин з іншими дітьми є дуже важливим. У зв'язку з ускладненням діяльності дітей середнього дошкільного віку у них виникає необхідність ураховувати права та інтереси однолітків. Розуміння й запам'ятовування правил дозволяє дошкільникам ставати активними учасниками ігор за правилами.

Головним засобом спілкування дітей п'ятого року життя в більшості контактів є мовлення, у розвитку якого відбуваються значні зміни. «У словнику п'ятирічної дитини 2500-3000 слів. Розширення лексичного запасу слів відбувається в основному за рахунок конкретних найменувань, функціональних

ознак і властивостей, слів-понять, що узагальнюють діяльність людини, дієслів, які визначають стани і переживання людини, пов'язані зі сферами життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам»» [143, с.60-61].

До 4,5 років завершується формування граматичної правильності мовлення. У дитини спостерігається таке унікальне явище, як словотворення, що є показником нормального розвитку дитини і свідчить про наявність творчого початку. Розвивається монологічне мовлення, мовлення-повідомлення. Дитина будує висловлювання різного типу: мовлення-описи, мовлення-розповідання. У зв'язку із розвитком самостійної практичної діяльності в дитини виникає потреба поділитися своїми враженнями, домовитися з однолітками про здійснення спільного задуму, спланувати та розподілити обов'язки, розповісти про виконану роботу. Отже, формуються основи пояснювального мовлення, яке передбачає певну послідовність викладу, установлення причинно-наслідкових зв'язків у ситуації, яку має зрозуміти співрозмовник.

Провідним видом діяльності дошкільника 4-5 років залишається гра, зокрема сюжетно-рольова, у якій малюк відтворює життя дорослих, взаємини між людьми. Привабливим для нього є не результат, а сам процес гри. Під час ігрової діяльності п'ятирічні малюки беруть на себе нові ролі, уникають багаторазового повторення одних і тих самих дій. У грі формуються уявлення про специфічні способи дій для різних професій, дитина набуває життєвого досвіду, вчиться розрізняти ігрові та реальні дії.

Прагнення наслідувати дорослих реалізується не лише в сюжетно-рольовій грі, а й за допомогою інших видів діяльності: продуктивної, образотворчої, трудової. Входження малюка у світ дорослих в різних видах діяльності відбувається по-різному. Якщо сюжетно-рольова гра є школою міжособистісних взаємин, то для інших видів діяльності характерними є «використання знань та досвіду у різних видах діяльності, у нових умовах; задоволення своїх інтересів в діяльності, яка обирається дитиною самостійно, особливо, якщо вона нова і цікава;…ускладнення й урізноманітнення трудової

діяльності; початок диференціації праці як серйозної справи від гри; початок передування задуму трудових дій їх здійсненню; поєднання інтересу до праці з інтересом до її результату; самостійність у трудових діях; готовність до засвоєння знань, виконання пізнавальних завдань; високий рівень розвитку пізнавального мотиву спілкування» [143, с. 93-94].

Культурно-гігієнічні навички виступають як важлива складова культурної поведінки. Дії дитини все більше автоматизуються, навички ускладнюються. Необхідною умовою формування звичок є позитивне ставлення дитини до побутової діяльності та систематичне повторення побутових процесів, що передбачають самостійність.

«Дитина починає відрізняти працю як серйозну справу від гри, а її інтерес до праці поєднується з інтересом до її результату (продукту). Створення задуму дій починає передувати їх здійсненню, триває збагачення трудових навичок. У своїх трудових діях дитина виявляє більше самостійності, менше залежить від допомоги дорослих, проявляє готовність добровільно взяти на себе відповідальність за деякі види робіт: охоче прибирає, упорядковує, чергує, миє, пере дрібні речі тощо. Дитина свідомо докладає зусиль, прагне побачити кінцевий результат своєї праці, радіє завершеності процесу» [143, с. 28-29]. Для дошкільника 5-го року життя важлива думка дорослого про виконану роботу, він переживає щодо почутої оцінки, намагається виправити помилки, покращити результат, щоб отримати схвальний відгук. Поступово в дитини середнього дошкільного віку збільшується тривалість зосередженої, цілеспрямованої й старанної роботи. «Проявляється її здатність не лише виконувати доручення дорослого, а й самостійно виробляти елементарні трудові цілі, планувати свої дії, добирати потрібні знаряддя праці, долати труднощі на шляху до мети, доводити розпочате до кінця, висловлювати елементарні самооцінні судження, ініціювати прояви творчості, вносити корективи та покращити кінцевий продукт своєї праці, віддавати перевагу праці над розвагами» [143, с. 29].

Діти 4-5 років продовжують засвоювати загальноприйняті сенсорні еталони, оволодівають способами їх використання та обстеження предметів. Дошкільники навчаються розрізняти всі основні та проміжні кольори, виокремлюючи темні та світлі. Прагнуть обстежувати предмети, порівнювати їх з іншими, визначати в них частини та встановлювати між ними зв'язки. Розглядаючи предмети або речі, діти звертають увагу на найпомітніші особливості та функціональні ознаки.

Увага п'ятирічної дитини стає стійкішою. Більше часу вона може грати в цікаву гру, малювати, конструювати, займатися трудовою діяльністю, розглядати ілюстрації. В основному увага мимовільна, але в цьому віці з'являється новий вид уваги – довільна, яка пов'язана із свідомо поставленою метою та вольовим зусиллям, що можна спостерігати в дидактичних іграх або під час виконання дітьми доручень. Діти середнього дошкільного віку здатні свідомо керувати своєю увагою, щоб спрямовувати й утримувати її на предметах, явищах. Тривалість занять збільшується до 20-25 хвилин. Важливим показником розвитку уваги дитини п'яти років є те, що вона діє за правилом, а це – необхідний елемент довільної уваги.

Виникнення та інтенсивний розвиток в дошкільному віці нових видів діяльності впливає й на розвиток мислення. Самостійні спроби дитини середнього дошкільного віку реалізувати свій задум шляхом застосування простих знарядь приводять до елементарного передбачення результатів тих чи інших дій і потребують переходу до нових форм мислення.

У середньому дошкільному віці інтенсивно розвивається пам'ять: дитина може запам'ятати 5-6 предметів із 10-15. «Дошкільник запам'ятовує предмети, ситуації, слова в дії, в процесі їх практичної, ігрової, трудової діяльності. Що активнішою і змістовнішою є діяльність дитини, то продуктивнішим виявляється мимовільне запам'ятовування. Уперше складається довільне запам'ятовування через повторення, елементарну систематизацію матеріалу» [157, с. 108]. Коли дорослий дає доручення дитині 4-5 років, то вона спочатку повторює завдання, а потім виконує. Починає формуватися оволодіння

довільними формами пам’яті саме під час запам’ятовування умов сюжетно-рольової гри та правил рухливих ігор. Збільшується обсяг і зміст того, що відкладається в пам’яті дитини п’ятого року життя.

Почуття дитини 4-5 років стають глибшими та набувають стійкості, виразності. Спостерігаються перші вияви таких моральних почуттів як-от: моральність, інтелектуальність, практичність, естетичність. Сюжетно-рольова гра та спілкування з дорослим є головним джерелом емоцій дошкільника. Якісно змінюється характер розвитку емоційної сфери. Малюк засвоює форми вираження свого ставлення до дорослих і дітей. Виникає нова форма спілкування – позаситуативно-особистісна.

«Дитина четвертого-п’ятого років життя диференціює різні переживання і стани оточуючих людей (радість, смуток, гнів, сором, страх тощо), розпізнає їх за виразом обличчя, адекватно на них реагує, має елементарне пояснення кожному з них, вносить відповідно до стану дорослого корективи у власну поведінку, знає, чого від нього можна чекати…Поведінка стає правилодоцільною, усе більш довільною, організованою, керованою, контрольованою» [212, с. 164]. Діти цього віку знають та використовують лагідні словау спілкуванні з дорослими й однолітками, уникають образливих виразів.

«Воля дитини розвивається як здатність активно домагатися певної мети, долати зовнішні та внутрішні перешкоди, свідомо регулювати свою поведінку. Мета, яку ставлять перед дошкільником дорослі, є значним фактором формування цілеспрямованості його діяльності» [212, с. 109]. «Велике значення для формування цілеспрямованості мають успіхи і невдачі при виконанні дій. У середньому дошкільному віці невдачі в діяльності позбавляють дітей стимулу у досягненні мети, тому, якщо діяльність успішна, діти намагаються довести роботу до завершення. Боротьби мотивів на цьому життєвому етапі ще немає» [141, с. 68].

Емоційно-вольовій сфері дітей п’ятого року життя притаманні швидка зміна настрою; поява естетичних почуттів; здатність дитини самостійно,

спонтанно співчувати; виникнення почуття обов'язку; здатність свідомо визначати мету та для її досягнення виконувати нецікаві дії; розуміння власних рухів та їх відтворення у діях з предметами; поява свідомого контролю власної поведінки, керування нею; здатність виявляти самостійність та ініціативність, автономність; невдачі у діяльності призводять до відсутності стимулу для досягненні мети; самооцінка дошкільника цього віку завищена.

Дошкільник виявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими й однолітками. У нього з'являються нові права та елементарні обов'язки, насамперед у стосунках з членами родини. Він прагне більшої автономності, демонструючи оточенню свої можливості, проте бажання малюка ще часто не збігаються з його можливостями.

Отже, пізнавальні психічні процеси віку 4-5 років мають характерні ознаки: висока мовна активність; перетворення мовлення з егоцентричного на внутрішнє; початок керування увагою; уміння розпізнавати, виділяти й порівнювати основні властивості предметів і явищ навколишнього світу; послідовний опис предмета дитиною під час обстеження; наявність наочно-образного мислення; самостійне встановлення причинно-наслідкових зв'язків; експериментування з предметами; уміння дитини обґрунтувати свої міркування; виконання дій відповідно до мети; стійкість пізнавального характеру запитань; мимовільність пам'яті; поява довільного запам'ятовування; стійкість уяви, початок розвитку елементів творчості; перевага відтворювальної уваги.

У дітей 4-5 років формуються такі особистісні якості як-от: сприйнятливість, допитливість, самовладання, гідність, відповідальність, самостійність, креативність. Дошкільники дуже чутливі до інтонації, з якою звертаються до них дорослі, емоційно реагують на позитивне й негативне ставлення до них. Середній дошкільний вік – вік «чомучок», тому що малюків цікавить все незрозуміле та невідоме. Вони постійно звертаються до вихователів й батьків за роз'ясненнями. Діти середнього дошкільного віку виявляють незалежність від дорослих й звертаються за допомогою в разі

необхідності. Це важливий період для набуття навичок самообслуговування в дітей, які наполегливо демонструють бажання бути самостійними. Тому уважне та турботливе ставлення до них, уміння підтримати їхню пізнавальну активність і сприяти розвитку самостійності – це головні завдання, які стоять перед дорослими в роботі з дітьми цього віку.

### 1.2. Актуалізація понятійно-категоріального апарату дослідження

У рамках нашого дослідження важливим є аналіз психолого-педагогічних джерел щодо актуалізації поняття «самостійність», «самостійність дітей дошкільного віку», «самостійна діяльність», «виховання самостійності у дітей дошкільного віку», «засоби виховання» та особливостей становлення самостійності в середньому дошкільному віці.

Дефініція «самостійність» у широкому розумінні характеризується в наукових джерелах як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, від сторонньої підтримки, допомоги; здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість. За словником української мови «самостійність» – це «властивість і стан за значенням «самостійний»; уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [174, с.47], та «самостійний» – той, «який не перебуває під чиєюсь владою; не підпорядкований, не підлеглий кому-, чому-небудь; вільний, незалежний; здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки та ін.; відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремий; який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва; позбавлений сторонніх впливів; оригінальний» [174, с. 46].

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка дається визначення поняття «самостійність» як властивість особистості, що характеризується двома факторами: 1) сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; 2) ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв’язками з іншими людьми, які

складаються в процесі діяльності [33, с. 75]. На зв'язок самостійності з активною роботою думки, почуттів і волі вказує В. Шапар у Сучасному тлумачному психологічному словнику [207, с. 449].

О. Лісовець в результаті аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень з проблеми становлення й розвитку самостійності в дітей дошкільного віку зробила висновок, що «самостійність особистості розвивається протягом усього періоду дошкільного дитинства і залежить від багатьох факторів: психічних і фізіологічних процесів, соціальної ситуації розвитку, умов та змісту діяльності дитини» [116, с. 28]. Авторка дослідження вказує, що «прояви самостійності у різних дітей одного віку є неоднаковими і формуються з різною інтенсивністю» [116, с. 28]. На її думку «в широкому розумінні поняття «самостійність» характеризується в наукових джерелах як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, примусів, від сторонньої підтримки, допомоги; здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість».

У моногафії «Виховання самостійності у дітей різної статі віком 5-7 років» О. Лісовець простежує питання розвитку самостійності в дітей у процесі становлення педагогіки як науки, формування змісту цього поняття та звертає увагу на потенційні можливості педагогіки М. Монттессорі. «Особливе місце в розвиткові самостійності дитини відведено в педагогічній спадщині М. Монтессорі, яка розробляла теорію самовиховання і самонавчання, вивчаючи незалежність і самостійність як біологічні якості людини. Вона стверджувала, що «природа дала людям можливість розвивати ці якості для формування всіх необхідних умінь, оволодіння знаннями, реалізації здібностей. Всі кроки розвитку дитини – від набутої вмілості в рухах, умінь сидіти, повзати, перевертатися, ходити до сформованих соціально-комунікативних умінь і реакцій (мова, жести, поведінкові аспекти, інтонації) – це крок дитини до незалежності від дорослих [116, с. 12-13].

Р. Павелків робить висновок, що дитяча самостійність – це прояв основ формування характеру, уміння діяти за власною ініціативою; здатність

виконувати звичні справи без звернення за допомогою й контролю дорослого; спроможність усвідомлено діяти в ситуації заданих вимог та умов діяльності; уміння усвідомлено діяти в нових умовах (визначити мету, врахувати умови, здійснювати елементарне планування, отримати результат); уміння здійснювати елементарний самоконтроль і самооцінку результатів діяльності.

М. Савченко представила різноманіття підходів до визначення поняття «самостійність» дитини дошкільного віку: риса характеру, що виявляється у різних сферах навчальної діяльності (М. Брода); особистісна якість, яка передбачає незалежність суджень і дій, відповідальність за свої вчинки та їх наслідки, здатність діяти без допомоги й підказок інших (І. Левіна, О. Савенков); якість особистості, що формується у процесі відповідної діяльності, характеризується здатністю дитини застосовувати здобуті знання на практиці (Ю. Демидова); відносно стійка характеристика дитини, що виявляється з певною постійністю в різних ситуаціях (О. Кононко) [169]. Дослідниця запропонувала й власне визначення самостійності дітей дошкільного віку, представивши її морально-вольовою якістю, що характеризується свідомим і відповідальним ставленням до діяльності, виявляється в наполегливості, ініціативності, критичності під час розв'язання нового завдання, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за допомогою дорослого лише в разі потреби. На підставі аналізу різних підходів щодо виховання самостійності як особистісної якості, М. Савченко називає самостійність багатокомпонентним явищем та виділяє у його структурі такі аспекти: вольовий (О. Кульчицька, М. Лісіна, В. Шапар); поведінковий (О. Денисюк, Г. Люблінська, В. Шапар); морально-ціннісний (М. Брода, Т. Поніманська, О. Савченко); когнітивний (З. Власова, Н. Гавриш) [169].

Науковці О. Кононко, С. Ладивір наполягають на тому, що дитину можна вважати самостійною (у межах вікових можливостей), якщо прояви її активності достатньо стійкі й виявляються в різних видах діяльності, за різного настрою, за різних обставин.

Самостійна діяльність – це вища форма пізнавальної діяльності дошкільника, що є проявом активності в пізнанні світу та пошуку себе у ньому як дієвого будівничого. Тому завданням цілісного педагогічного процесу є сприяння ініціативності дитини, задоволення пізнавальних інтересів, формування вмінь комунікації та взаємодії з дорослими й однолітками з метою виховання дієвої, емоційно стабільної особистості [72].

«Самостійний, вільний тип діяльності – це організація життєдіяльності, де діти самі визначають цілі, завдання, засоби і план реалізації свого задуму, виявляють самоконтроль, самоаналіз і самооцінку виконання.

Самостійна діяльність дітей у дошкільному закладі носить індивідуальний та груповий (колективний) характер, коли дитина сама реалізовує власний інтерес, задум в обраному виді діяльності, або об'єднується з іншими дітьми за спільністю бажань, інтересів та взаємними симпатіями. За типом самостійної, вільної дитячої діяльності можуть розгортатися різні види дитячої діяльності: ігрова, пізнавальна, трудова, художня (образотворча, музична, музично-ритмічна, театралізована, художньо-мовленнєва), комунікативно-мовленнєва, рухова тощо [157].

За визначенням В. Маршицької, самостійна діяльність дитини відрізняється від несамостійної тим, що дитина, як правило, сама обирає її, уміє планувати дії, відчуває задоволення, доводить почату справу до кінця, виявляє ініціативу, активність, відповідальність, керуючись складними мотивами [129].

Згідно з основними сучасними науковими підходами до трактування самостійності особистості в дошкільному віці О. Лісовець виділяє такі компоненти: діяльнісний, особистісний, міжособистісний, інтегративний [116].

Дослідниця О. Удіна, розглядаючи самостійність в контексті діяльності дитини, характеризує її як уміння поставити певну ціль, наполегливо і власними силами її досягти, відповідально ставитися до діяльності. Якщо самостійність визначається як спосіб діяльності, її структура є ідентичною компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності), а методика будується на формуванні уміння діяти без допомоги ззовні, поступово

передаючи виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без втручання дорослого. Ступінь самостійності дитини при цьому буде визначатися як ступінь її незалежності від допомоги ззовні [185].

Визначення О. Удіною самостійності як способу діяльності ґрунтується «на позиціях провідних науковців (Т. Бабаєвої, Т. Волчанської, Г. Годіної, Ф. Ізотової, М. Крулехт, Н. Кухарева, І. Лернера, Л. Порембської, О. Сафонової, Н. Шибанової та інш.)» [185, с. 4]. Самостійність визначається як «спосіб діяльності, зумовлений тим, що дошкільник із раннього дитинства пов'язаний з освоєнням різних видів діяльності (предметної, ігрової, трудової, продуктивної, пізнавальної)» [185, с. 4].

Самостійність дітей розгортається від репродуктивного, відтворювального характеру, до дій з елементами творчості при постійному, неухильному підвищенні ролі свідомості, самоконтролю та самооцінки у здійсненні діяльності. При цьому показниками прояву самостійності виступають: незалежність дій і вчинків особистості, здатність без сторонньої допомоги реалізовувати свої плани; вміння ставити і розв'язувати різні завдання предметно-практичної діяльності» [185, с. 4].

Визначаючи самостійність як спосіб діяльності, О. Удіна виділяє такі рівні самостійності: низький (перший), середній (другий), оптимальний (третій) та високий (четвертий). Ознаками першого рівня є безпорадність у постановці мети, плануванні дій; відсутність мотивації; дитина очікує допомоги від дорослого при організації місця роботи, доборі матеріалу, виконанні дій; відсутня логічна послідовність у виконанні; слабо сформовані необхідні навички й уміння; дитина не помічає помилок; не здатна критично оцінити результат діяльності; діяльність має суто репродуктивний характер; відбувається під керівництвом дорослого. Високий (четвертий) рівень означає, що дитина самостійна в постановці мети; наявна логічна послідовність у плануванні дій; дитина самостійно готує до роботи місце, матеріал; самостійно доводить розпочату справу до кінця; контрольні дії сформовані; отримані

навички й уміння дошкільник застосовує в нових умовах; характер діяльності самостійний, не вимагає присутності дорослого [185].

За визначенням Г. Бєлєнької, Н. Гавриш, В. Маршицької, О. Рейпольської самостійність – це вольова якість особистості, яка полягає в здатності діяти незалежно від керівництва й допомоги ззовні, звертатися за нею в разі об'єктивної необхідності; ініціювати власні рішення; покладатися на свій життєвий досвід .

В. Агіляр Туклер в результаті психолого-педагогічного дослідження робить висновок про різні підходи до трактування дитячої самостійності як якості особистості: із позицій вольового розвитку (В. Крутецький, Н. Левітов, В. Селіванов); у контексті морального й розумового розвитку (Ш. Амонашвілі, Л. Пименкова); як інтегрована якість особистості (О. Кононко, В. Сиркіна) [1].

О. Удіна узагальнила підходи до розуміння і трактування цього поняття, що існують у психолого-педагогічній науці, та представила їх у таких категоріях :

- вольовий розвиток особистості (А. Ковальов, В. Крутецький, Н. Левітов, В. Селіванов,). Самостійність визначається як суттєва вольова якість, яка асоціюється з незалежністю;
- моральний розвиток як моральної якості особистості (Л. Висотіна, К. Оспанова, Л. Піменова, З. Пономарьов,). Самостійність кваліфікується як генералізоване ставлення до вибору та реалізації моральних цінностей, що закріпилося у моральному досвіді;
- розумовий розвиток й пізнавальна активність особистості (Д. Богоявленська, І. Лернер, Г. Люблінська, О. Матюшкін, М. Поддьяков, А. Щербаков);
- інтегральність якостей особистості, що поєднує інтелектуальну, емоційно-моральну та вольову сторони особистості (Т. Бабаєва, Т. Бистрова, П. Виноградов, Т. Ісаєва, О. Кононко, Л. Круглова, Г. Поддубська. М. Силаєва та ін.). Самостійність визначається як генералізована якість особистості, що

виявляється в ініціативності, критичності, самооцінці та почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку [185, с. 3].

Незважаючи на те, що існує багато визначень поняття «самостійність дитини» в психолого-педагогічних джерелах, Л. Артемова робить висновок: «чіткого та обґрунтованого визначення поняття «самостійність» стосовно дітей раннього і дошкільного віку у фаховій літературі не знаходимо» [7, с. 4].

З трактуванням самостійності особистості через характер її взаємин з іншими людьми О. Лісовець пов'язує міжособистісний підхід. «У дослідженнях Є. Михайловського, Т. Рєпіної, Т. Сенько, Є. Субботського самостійність розглядається в контексті взаємин особистості в колективі, мікрогрупі; розкривається її змістово-операціональний компонент у зв'язку з характером міжособистісних відносин». Вона зазначає, що лише в спільній діяльності з однолітками дитина має можливість практично використовувати набутий досвід, керуватися нормами поведінки, вправлятись у правильних вчинках.

В. Маршицька, М. Савченко, аналізуючи погляди педагогів і психологів на складові самостійності як базової якості особистості, доводять, що незалежно від умовного поділу, усі вони тісно переплітаються. Їх складові можуть характеризувати ступінь розвитку кожного з цих компонентів залежно від змісту і спрямованості діяльності дитини. Відповідно до цього у структурі самостійності виділяють особистісний та діяльнісний критерії .

О. Кононко зазначає, що самостійність є стрижневою характеристикою дитини дошкільного віку як особистості і трактується як інтегральна форма активності дошкільника, як базова якість особистості, як загальне уміння, складовими якого є часткові уміння (відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори; діяти незалежно від зовнішньої допомоги, звертатися за нею лише в разі об'єктивної необхідності, раціонально її використовувати; виявляти творчу ініціативу, креативність; поєднувати критичність із самокритичністю) [116].

У роботах вітчизняних дослідників визначені рівні самостійності дошкільників, які залежать від змісту конкретної діяльності, здійснюваної дитиною без допомоги дорослих:

- високий рівень характеризується усвідомленим керівництвом власною поведінкою, ініціативою, активністю, що говорить про прагнення дитини до виявлення самостійності у власних діях. Такі дошкільники позитивно ставляться до самостійності;
- середній рівень розвитку самостійності характеризується тим, що в дітей вивляється прагнення до самостійності, проте не завжди успішно. Такі діти потребують допомоги дорослого;
- низький рівень характеризується тим, що в дітей ніяким чином не простежується бажання зробити щось самостійно. У таких дітей не спостерігається позитивного емоційного ставлення до розвитку самостійності.

Дослідниця проблеми формування дитячої самостійності Г. Люблінська виділяє у розвитку цієї якості три ступеня. Перший ступінь – коли дитина діє у звичних для неї умовах, у яких вироблялися основні звички, без нагадування, спонукання і допомоги з боку дорослого (самостійно миє руки перед сніданком; самостійно прибирає іграшки після гри). Другий ступінь – дитина самостійно використовує звичні способи дій у нових, незвичних, але схожих ситуаціях. На третьому ступені можливий далекий перенос. Засвоєне правило набуває загального характеру і стає критерієм для визначення дитиною своєї поведінки в будь-яких умовах [126].

Наголошують на зв’язку самостійності з ініціативністю Т. Борисова, А. Люблінська, В. Юсупов. Дослідники кваліфікують ініціативність як найвищу форму активності, що «характеризується мотиваційною готовністю до виконання тієї чи іншої діяльності, певними знаннями (уявленнями) про хід її виконання, відповідними як репродуктивними, так і продуктивними уміннями, а також усвідомленим ставленням до цілі і до результату діяльності» [116, с. 25].

У наукових роботах О. Кононко зазначено, що активність і самостійність дитини дошкільного віку мають тісний зв'язок з волею, тому що виконання завдання вимагає від дитини цілеспрямованості, уміння виявляти наполегливість. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у виборі та оцінках, упевнена в досягненні мети, а залежна дитина завжди безвольна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізовувати їх на практиці. «Дослідниця не відкидає існування певного зв'язку між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, повинне стати її завданням, набути для неї смислового значення, стати переживанням … Самостійність передбачає сформованість у дошкільника ще й елементарного почуття обов'язку» [59, с. 72].

Визначаючи самостійність як комплексну, інтегровану характеристику особистості, З. Гуріна називає її складові: незалежність – уміння обходитися без допомоги дорослого й просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір; ініціативність – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; самооцінка – уміння виробляти самооцінне судження. Також у трактуванні поняття «самостійність» необхідно розрізняти складові «незалежний» та «автономний» [58].

Дослідники Г. Бєлєнька, С. Васильєва, Н. Гавриш, О. Рейпольська вважають, що дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом таких показників, як незалежність, ініціативність, цілеспрямованість та оптимізм (позитивний настрій, переконання в можливості досягти кінцевої мети) [25].

Отже, розкриваючи зміст поняття «самостійність», науковці пов'язують її з такими якостями, як упевненість, активність, ініціативність, незалежність, відповідальність, організованість, старанність, самооцінка, оптимізм. Вони, на думку О. Лісовець, можуть розглядатися як критерії оцінки самостійності.

«Самостійність є динамічною характеристикою особистості, яка постійно розвивається. Наукові дані свідчать про те, що до кінця старшого дошкільного віку в умовах оптимального виховання й розвитку діти можуть досягти самостійності у різних видах діяльності: у грі (Л. Артемова, Н. Михайленко), у праці (Р. Буре, М. Крулехт, Д. Сергєєва), у пізнанні (О. Матюшкін, З. Михайлова, М. Поддьяков), у спілкуванні (О. Кравцова, В. Кузьменко), у продуктивних видах діяльності (Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, О. Дронова, Д. Воробйова, Н. Дягілєва, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Кириченко, І. Ликова, Г. Підкурганна, Н. Сакуліна, О. Трусова й ін.)» [184, с. 1].

На різних вікових етапах є такі «види діяльності, в яких розвиток самостійності відбувається інтенсивніше й успішніше, оскільки ґрунтується на інтересах і потребах дітей. У ранньому віці – це предметна діяльність, спілкування з дорослим, елементарне самообслуговування; у дошкільному – гра, продуктивні види діяльності» [184, с. 1]. Види дитячої діяльності мають особливий, специфічний вплив на розвиток дитини, а також окремих якостей, які є підґрунтям для появи та розвитку самостійності.

В. Агіляр Туклер стверджує, що для формування самостійності в дітей значний потенціал має трудова діяльність. «У ранньому віці діти опановують лише деякі практичні вміння; включення дітей до праці має лише епізодичний характер, відбувається з безпосередньою допомогою дорослого, а іноді за його участі. Проте вже в цьому віці педагог починає формувати у дітей самостійність, старанність, уміння закінчувати запропоновану роботу» [3, с. 140].

І. Кондратець наголошує на проблемі свободи сучасної дитини у виборі діяльності, аналізуючи стан забезпечення умов для формування самостійності й відповідальності. «Батьки мають створити в сім'ї такий розвивальний простір, де утверджуватиметься відчуття внутрішньої свободи дитини, її право на власну думку та оцінне ставлення до оточення. Наближені умови мають бути створені й у закладі дошкільної освіти» [94, с. 94].

Суголосними є слова Л. Артемової про роль дорослих в розвитку самостійності: «Розвиток самостійності – процес партнерської співпраці дітей і найближчих їм людей – батьків, рідних, педагогів…дорослі мають створювати умови для її реалізації, не допускаючи згасання дитячої активності, потреби в самовдосконаленні й дорослішанні» [7, с. 7].

Дослідниця зазначеної вище проблеми Н. Дудник головною та необхідною умовою для формування самостійності називає правильну організацію атмосфери взаємин між дорослим та дитиною, яка має ґрунтуватися на довірі, дружелюбності та терплячості з боку дорослих. Науковиця підсумовує: «Основи самостійності формуються в дошкільному віці через педагогічно доцільно організоване розвивальне середовище, засобами педагогіки є сприяння дитячій ініціативності, надання можливостей практичного використання власного досвіду, участі в суспільно корисній діяльності, розумовому розвитку, у творчих справах тощо» [69, с. 122].

С. Соломонюк, окреслюючи умови формування самостійності, пропонує дати дитині можливість переживати власний досвід успішних самостійних дій у досягненні бажаного результату; визначити ліміт дозволеного: що, коли й де можна робити; позитивно оцінювати діяльність дитини – результат і зусилля, які вона доклала до його досягнення [175].

Становлення дитячої самостійності відбувається поетапно, виявляється вона специфічно в різному віці. В. Агіляр Туклер назавиє три ступені розвитку самостійності. «Початковий ступінь самостійності проявляється у виконанні дитиною (без зауважень дорослого) установлених правил і вимог у звичній обстановці…Показником другого ступеня самостійності є вміння дитини застосовувати без підказки й допомоги дорослого звичні дії в нових, але подібних до звичайних умов…Характерною рисою третього ступеня самостійності є її прояви за будь-яких умов» [3, с. 139 ].

Серед дослідників проблеми виховання самостійності в дітей дошкільного віку (В. Агіляр Туклер, З. Гуріна, О. Кононко, В. Маршицька, М. Савченко, О. Удіна) існують відмінні точки зору щодо генезису

самостійності. В науці сьогодні немає спільної думки про те, в якому віці та яким чином проявляється самостійність, які дії дитини можна вважати самостійними. О. Кононко називає такі «послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини, між якими лежать три проміжні форми:

- виконавча активність – найпростіша форма самостійності, яка характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого;

- самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи;

- найвища для дошкільного віку самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина вчиться вносити елементи творчості» [99, с. 12].

О. Лісовець стверджує, що поява перших ознак самостійності з'являється у період «кризи одного року», коли починає зростати незалежність дитини від дорослого, пов'язана з переходом від біологічного типу розвитку до соціального [116].

Л. Артемова вважає, що малюки у віці 1-2 років, щоб задовольнити потяг до пізнання, починають самостійно шукати нові враження. Тому вони прагнуть вийти за межі власного життєвого простору й взаємодіяти з предметами побуту. А у віці 2 –х років можна говорити про розвинену дитячу самостійність, коли малюк починає виконувати посильні функціональні дії з предметами: витирає пил (як мама), прибирає іграшки, миє руки. Науковці (Л. Артемова, О. Кононко) переконані, що діти прагнуть свободи від народження, а незалежність і автономія – це необхідні умови для їхнього розвитку. Тому сучасну концепцію дитячої самостійності Л. Артемова формулює так: «Діти мають якомога раніше усвідомити, що таке свобода і як вона пов'язана з відповідальністю» [7, с. 3] – і наголошує, що «самостійність можна лише розвивати (а не виховувати)» [7, с. 7]. Нам імпонує думка наступних науковців. Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, О. Рейпольська наголошують: «Самостійність дошкільника – це завжди продукт його власної ініціативи. Вона не дається від

народження, вона формується і досягає певного рівня розвитку в результаті залучення малюка до організованої дорослим діяльності» [25, с. 58].

Психологи та педагоги Н. Аксаріна, З. Гуріна, О. Кононко, М. Лісіна, Г. Люблінська вважають ранній вік періодом перших проявів самостійності [184, с. 4].

О. Кононко називає цей період «відправною точкою» у формуванні самостійності. З. Гуріна зазначає, що самостійність у ранньому віці тільки починає своє становлення й виявляється в елементарних формах у різних життєвих ситуаціях. В. Маршицька зауважує, що самостійність у своєму розвитку проходить послідовні етапи, починаючи з простої форми – виконавчої активності (дитина діє за зразком дорослого, виконуючи вказівки) [129].

На думку Г. Люблінської, самостійність розвивається в ранньому віці на основі закріплення елементарних навичок і звичок поведінки [126].

М. Годіна, Т. Гуськова розглядають появу тенденції до самостійності в дітей у період так званої «кризи трьох років» і вважають базовою для її розвитку на наступних вікових етапах. Рушійною силою виступає протиріччя між потребою дитини бути самостійною й об'єктивною її залежністю в цьому віці від дорослих. Це період інтенсивного розвитку самостійності, що проявляється в усіх сферах життя й діяльності дитини та характеризується усвідомленням власних можливостей, проявом суб'єктної позиції «Я сам». Імітуючи діяльність дорослих, дитина починає здійснювати самостійну діяльність, усвідомлюючи себе суб'єктом. У стосунках із дорослим теж відбуваються зміни: малюк віддаляє себе від дорослого, протистоїть йому, а згодом починає будувати партнерські взаємини. Відбувається розпад спільної діяльності дитини з дорослим, стає явною тенденція до самостійної поведінки. Основними симптомами цієї кризи є негативізм, упертість, норовистість та свавілля дитини, протест проти оточення. «Опанувавши певні дії й боронячи свою свободу від надмірної опіки, діти нагадують дорослим про свою самостійність виразом, який став крилатим: «Я сам!» [7, с. 6].

«Переважно на кінець раннього віку дитини самостійність стає відносно стійким утворенням і особливістю особистості дитини…лише починаючи з передшкільного віку, вона набуває системності і може розглядатися як особлива особистісна якість, а не просто як епізодична характеристика дитячої поведінки» [122, с. 30].

Саме вік 3-4-х років, на думку О. Удіної, є важливим періодом для формування самостійності дитини, що проходить такі етапи, як мотиваційний, виконавський та етап контролю. Вченими доведено, що обмеження рухової активності та постійне вживання мовних заборон «Не можна», «Не чіпай» заважає розвитку в дітей допитливості та самостійності [184].

В. Маршицька зазначає, що форми самостійної поведінки в різних її видах починають виявлятися у середньому дошкільному віці. О. Кононко вважає, що поняття «самостійна поведінка» дитини дошкільного віку слід використовувати лише для позначення епізодичних проявів активності, що виникають в певних ситуаціях і виступають одиницею виміру самостійності .

Процес розвитку самостійності в дітей Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, О. Рейпольська означили так: «Самостійні дії малюка раннього віку, збагачуючись і набуваючи системності, на початок дошкільного дитинства починають набувати форми діяльності. Різні форми самостійної поведінки у різних її видах починають виявлятися у середньому дошкільному віці. Набуваючи стійкості, самостійна поведінка у старшому дошкільному віці перетворюється на тенденцію, яка свідчить про появу самостійності як особистісної якості» [25, с. 59].

Якщо дорослі вчасно розпочали розвиток самостійності, то на п’ятому році життя в дитини проявиться незалежність у діях та цілеспрямованість, ініціативність, будуть сформовані уміння й навички для реалізації самостійних дій, вольові уміння.

О. Лісовець зазначає, що діти 5-7 років уже здатні робити самостійні вчинки і нести за них відповідальність, контролювати свої дії та оцінювати їх.

Отже, погоджуємося з О. Лісовець, що «існують різні наукові позиції щодо генезису самостійності: 1) істинна самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості (В. Крутецький, М. Левітов, В. Селіванов та ін.); 2) самостійність як розвинена якість виявляється в підлітковому віці (В. Бабій, Т. Бистрова, К. Оспанова, Л. Ростовецька; 3) яскраво виражена самостійність виявляється у шестирічному віці (Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.)» [122, с. 29].

«Виховання самостійності – складний процес, який поєднує в собі багатокомпонентний комплекс умов та засобів. Серед засобів виховного впливу на дитину дошкільного віку дослідники на перше місце ставлять дитячу діяльність: ігрову, навчальну, трудову» [25, с. 61].

В нашому дослідженні ми одностайні з визначенням дитячої самостійності О. Кононко та розглядаємо її як інтегративну властивість особистості. Імпонує нам думка багатьох науковців (Г.Бєлєнька, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, О. Лісовець, О.Рейнпольська) про те, що самостійність тісно пов’язана з такими якостями дитини як-от: ініціативність, цілеспрямованість, активність, воля, оптимізм, які можуть виступати критеріями її оцінки. У роботі ми дотримуємося твердження Л. Артемової, що дитяча самостійність – це природна складова, яка закладена від народження, що повністю відповідає поглядам М. Монтессорі щодо питання генезису цієї якості. Погоджуємося із висновками О. Лісовець, що «самостійність як інтегративна якість має складну структуру, і в узагальненому вигляді представляє систему, яка містить такі складові: інтелектуально-пізнавальну, емоційно-ціннісну, дієво-практичну» [116, с. 29].

Відставання в розвитку самостійності у дошкільників в більшості випадків є наслідком неправильної організації діяльності дітей, помилок у вихованні, а саме: зайва регламентація їхньої діяльності, постійний контроль й надмірна опіка, переважання прямих прийомів керівництва.

## 1.3. Сучасний стан виховання самостійності дітей дошкільного віку в педагогічній теорії та виховній практиці

У дошкільній освітній галузі України триває оновлення змісту освіти. Результатом стало оновлення Закону України «Про дошкільну освіту», Державного стандарту дошкільної освіти України. Головною метою проголошено збереження самоцінності дошкільного дитинства. У його основу покладена ідея солідарної відповідальності держави, громади, родини, педагогів за піклування, догляд і розвиток дітей раннього й дошкільного віку.

Важливим аспектом, визначеним в документах про освіту, є забезпечення самоцінності дитинства шляхом організації життя дошкільників на засадах гуманістичної педагогіки та на засадах ідеї природовідповідності. Зроблено акцент на системному формуванні досвіду дитини в різних видах діяльності, що є ключовою умовою у становленні її компетентності як освітнього результату.

Значимим є виховання базових якостей особистості, серед яких названо самостійність. Педагог має створити умови для прояву самостійності та прикладного застосування власних зусиль самими дошкільниками, для заохочення відмовитися від діяльності за зразком вихователя, а також надавати дітям можливість вибору способу реалізації задуму. Тобто зменшення керівної ролі педагога повинно сприяти зростанню активності дітей. Отже, вихователь виступає в ролі не лише лідера, а й учасника освітнього процесу. Серед професійних навичок педагога-фасилітатора названі такі:

- організація освітнього процесу на засадах гуманізму й толерантності;
- створення внутрішньої установки «не робити за дитину» і вміти навчати цього батьків;
- володіння організацією самостійної діяльності дітей як важливої складової розвитку самодостатньої особистості;
- упровадження діяльнісного підходу;
- важливість розуміння потреб дитини;
- уміння проєктувати виховання кожної окремої дитини з урахуванням її особливостей;

- уміння будувати партнерські взаємини та взаємодію з дітьми та батьками;
- уміння спонукати вихованців до розробки правил групи, залишаючи домінуючу роль за ними;
- володіння знаннями про інноваційні підходи та вміння адаптувати їх до освітніх потреб дітей.

Уперше Базовий компонент дошкільної освіти України (2021) поповнено таким складником, як відповідальність сім'ї за розвиток дитини. Зокрема в освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» зазначено, що підтримка батьками процесу формування предметно-практичних дій дитини може відбуватися шляхом залучення її до виконання доручень удома (полити квіти, скласти іграшки тощо).

В освітньому напрямі «Дитина в природному довкіллі» результатом сформованих навичок дитини є вміння за допомогою дорослого вирощувати рослини, доглядати за домашніми улюбленцями та піклуватися про них. Це означає догляд за навколишнім середовищем, в якому перебуває дошкільник.

На сформованість соціально-громадянської компетентності, як зазначено в освітньому напрямі «Дитина в соціумі», вказують: прояв самостійності та демонстрація дитиною відповідальності за свої вчинки; усвідомлення необхідності дотримання соціальних норм моралі та виявлення поваги до прав людини; дотримання соціальних правил, домовленостей у щоденній життєдіяльності; участь у визначенні правил співжиття в родині, групі дошкільного закладу. Завдання перед батьками полягає в повазі до дитини та її прав; залученні відповідно до вікових можливостей щодо участі в житті сім'ї; врахуванні дитячих інтересів, права вибору способу діяльності.

Одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти, як нами зазначалося, постає виховання самостійності як базової якості особистості. Такі програми виховання, навчання та розвитку, як-от: «Впевнений старт», «Дитина», «Я у світі», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Стежина», «Світ дитинства», «Дитина в дошкільні роки» спрямовані саме на реалізацію цього

завдання. Автори звертають увагу на потенційні можливості середнього дошкільного віку для становлення самостійності як базової якості, при цьому зауважують, що перші прояви самостійності можуть виникати вже у ранньому віці.

Розробниками програми «Впевнений старт» виховання самостійності в дітей дошкільного віку визначено одним з-поміж інших нагальних освітніх завдань. Його вирішенню присвячені розділи: «Пізнавально-дослідницька діяльність» (самостійність думки дитини, що виражена в слові, самостійна пізнавальна активність); «Ігрова діяльність» (передбачає розвиток творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості дітей в ігровій діяльності); «Господарсько-побутова діяльність» (залучення дітей до праці, зокрема до самообслуговування, що впливає на процес формування самостійності у дошкільників). У розділі програми «Поради батькам» педагоги рекомендують дорослим розвивати в дитини самостійність під час вибору ігор та іграшок, удосконалювати навички та уміння, які дитина отримала в дошкільному закладі з самообслуговування, у господарсько-побутовій, художній праці, праці в природі. Орієнтовними формами й методами роботи з дітьми у господарсько-побутовій діяльності названі такі: доручення, завдання, чергування (в куточку природи, на занятті, підготовка до обіду); спостереження за працею дорослих, участь у майстер-класах з опанування окремих виробничих умінь; допомога дорослим у буденних справах [142] .

В інваріативній частині освітньої програми «Дитина» автори пріоритетним вважають посилення самостійності дитини та її здатність до самоорганізації. Відповідно до проголошеного завдання, висуваються конкретні вимоги, серед яких сприйняття дошкільника як вільної особистості, створення емоційного комфорту, створення умов для індивідуалізації траєкторії особистісного розвитку, формування цінностей, особистісних якостей та життєвих компетентностей. Акцент робиться не на підготовці дитини до школи, а, в першу чергу, на розвитку інтересу до пізнання, активності, допитливості дитини, ініціативності, готовності до експериментування,

випробування себе. Зокрема, у розділі «Дитина в соціумі» розкривається зміст роботи з трудового виховання (формування навичок із самообслуговування та залучення до господарсько-побутової праці), що сприяє вихованню самостійності [61].

У програмі «Українське дошкілля» розглядається розвиток самостійності в дітей середнього дошкільного віку в розділі «Дитина у світі культури». Освітніми завданнями предметно-практичної діяльності автори програми називають такі, що входять до самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці в природі. Представлені показники компетентності дитини 5 року життя щодо сформованості самостійності у предметно-практичній діяльності. Також розвиток навичок самостійності у грі авторами розглянуто в розділі «Ігрова діяльність» [19].

Основними принципами побудови комплексної програми «Соняшник» є принцип науковості, природовідповідності, цілісності, систематичності, доступності. Одним із показників розвитку особистості автор програми визначила прагнення дитини до самостійності. Педагогам пропонується спонукати вихованців до проявів самостійності в пізнанні нового в навколишньому світі та самостійної реалізації одержаних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (розділи «Розвиток і виховання душі і серця» та «Художньо-естетичний розвиток») [87].

Програма «Я у світі», ґрунтуючись на компетентнісному підході, орієнтує педагогів на розвиток у дитини особистісного досвіду в чотирьох основних сферах життєдіяльності: власному Я, природному, предметному, соціальному просторах. Основним призначенням дорослого, на думку автора, стає допомога дитині дошкільного віку жити власними силами, у злагоді з довкіллям та із собою як активним суб'єктом життєдіяльності. Програма побудована на принципах гуманізму, дитиноцентризму, активності, природовідповідності. Освітянам надається можливість творчого використання різних педагогічних технологій, індивідуального підходу до дитини. Стрижневою є думка про те, що фізіологічний вік дитини не є критерієм визначення реального рівня

розвитку. Автори програми пропонують змістити акценти з підготовки дитини до майбутнього шкільного життя на забезпечення змістового сьогодення, що робить програму актуальною. Результатом виховання самостійності, як базової якості особистості, є показники компетентності дитини для кожної вікової групи [212].

Аналіз програм навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку показав, що в більшості з них питання виховання базових якостей особистості є пріоритетним. У нормативних документах проголошені завдання виховання самостійності в дітей дошкільного віку, проте не розкрито їхній зміст і шляхи реалізації. Тому виникає потреба в розробці методичних рекомендацій для педагогів закладів дошкільної освіти і батьків вихованців щодо проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку, зокрема в трудовій діяльності. Якнайкраще вирішенню цієї проблеми слугуватимуть педагогічні ідеї, філософські принципи та технологія їх використання, які лежать в основі педагогічної системи М. Монтессорі.

Для отримання інформації щодо стану вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в сучасній виховній практиці нами був проведений констатувальний експеримент, у якому взяли участь 146 дітей середнього дошкільного віку – вихованців дошкільних закладів, 160 батьків дітей, які відвідують заклади дошкільної освіти, 120 педагогів закладів дошкільної освіти (вихователі, вихователі-методисти).

Базою дослідження слугували такі заклади дошкільної освіти **:** № 34 «Оленка» м. Бердянськ, № 219 «Ведмедик» м. Дніпро Дніпропетровської області, «Малятко» смт. Новопокровка Дніпропетровської області, КЗДО № 80 м. Кривий Ріг Дніпропетровської області, № 317 «Топтижка» м. Дніпро Дніпропетровської області.

Завдання констатувального експерименту включали визначення рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку; виявлення рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі трудової діяльності; вивчення стану роботи з виховання самостійності у дітей

4-5 років в сучасній педагогічній практиці закладів дошкільної освіти; визначення рівня компетентності сучасних батьків у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку. Програмою констатувального експерименту було передбачено такі напрями роботи: з педагогами закладів дошкільної освіти, батьками вихованців, з дітьми (експериментальна та контрольна групи (ЕГ, КГ).

Щоб оцінити стан роботи з формування самостійності в дітей 4-5 років у дошкільних закладах та з'ясувати рівень обізнаності педагогів з методикою М. Монтессорі, було проведено анкетування (Додаток А), у якому взяли участь 120 педагогів ЗДО.

Формулюючи визначення поняття самостійність**,** майже половина педагогів – 51 особа (42,5 %) зазначають, що це здатність приймати рішення та нести відповідальність; 22 особи (18,3 %) – уміння діяти без сторонньої допомоги; 16 осіб (13,3 %) – здатність ставити цілі та досягати їх; 12 осіб (10 %) – здатність здійснювати самоконтроль; 10 осіб (8,3 %) – володіння навичками самообслуговування; 9 осіб (7,6 %) не змогли відповісти на це питання. Отже, можна констатувати, що вихователі відчувають труднощі при визначенні змісту поняття самостійність, хоча й називають його складові. Вони розглядають самостійність дошкільника як якість особистості і як одну з характеристик діяльності. Це підтверджує думку науковців про неоднозначність поглядів щодо визначення змісту самостійності.

Наступне запитання «Яку дитину можна назвати самостійною?» передбачало виявлення розуміння вихователями основних ознак самостійності. Педагоги так охарактеризували самостійну дитину: 47 осіб (39,2 %) – мають сформовані навички самообслуговування; 18 осіб (15 %) – здатні ставити ціль та досягати її; 16 осіб (13,3 %) – діють без допомоги дорослого; 16 осіб (13,3 %) – приймають рішення й відповідають за наслідки; 10 осіб (8,3 %) – ініціативні; 5 осіб (4,2 %) – активні; 5 осіб (4,2 %) – можуть зробити вибір; 3 особи (2,5 %) – не потребують контролю з боку дорослого.

Аналізуючи відповіді респондентів на запитання про значення самостійності для розвитку особистості дитини, було з'ясовано, що 27 педагогів (22,5 %) обмежилися відповіддю «важливе»; 20 осіб (16,7 %) – вважають, що ця якість допоможе дитині легко адаптуватися в соціумі; 15 осіб (12,5 %) – додає впевненості і рішучості; 17 осіб (14,1 %) – готує дитину до дорослого життя; 12 осіб (10 %) – сприяє підготовці до навчання в школі і 29 осіб (24,2 %) не визначилися із відповіддю. Такі результати, на нашу думку, свідчать про те, що значна кількість вихователів не достатньо розуміє важливість сформованості самостійності для дітей дошкільного віку.

Серед методів, що сприяють вихованню самостійності, педагоги закладів дошкільної освіти надали перевагу таким: практичні – 39 осіб (32,5 %); морально-етичні бесіди, роз'яснення – 2 особи (19,2 %); проблемне навчання (створення проблемних ситуацій) – 13 осіб (10,8 %); ігрові технології – 11 осіб (9,2 %); доручення – 11 осіб (9,2 %); заохочення – 10 осіб (8,3 % ); вказівки, пояснення – 9 осіб (7,5 %); приклад дорослих – 4 особи (3,3 %).

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, що сприяє вихованню самостійності, 67 педагогів (55,8 %) назвали трудову, 35 осіб (29,2 %) – ігрову, 18 осіб (15 %) – продуктивну діяльність.

Визначаючи умови, які потрібно створити в дошкільному закладі для розвитку самостійності в дошкільників, педагоги акцентували увагу на створенні спеціально створеного розвивального середовища – 44 особи (36,7 %); на розширенні та переобладнанні осередку трудової діяльності – 20 осіб (16,7 %); на наданні дитині можливості самостійно обирати час і місце, вид діяльності, партнерів для взаємодії – 18 осіб (15 %); на поліпшенні матеріальної бази – 12 осіб (10 %); на спеціальній підготовці педагогів – 11 осіб (9,2 %). Не відповіли на запитання 8 осіб (6,6 %), а 7 осіб (5,8 %) вважають, що всі умови вже створені в закладі дошкільної освіти.

Важливими для нашого дослідження виявилися відповіді педагогів на запитання щодо труднощів, які виникають у процесі розвитку в дітей самостійності. 38 респондентів (31,7 %) констатують, що перешкодою є

надмірна опіка дорослих, яка гальмує процес виховання самостійності, а згодом призводить до зникнення в старшому віці бажання взагалі щось робити самостійно – 30 осіб (25 %). Були педагоги, які звинувачували батьків у тому, що в дітей не сформовані навички самообслуговування – 18 осіб (15 %). Незначна кількість вихователів – 10 осіб (8,3 %) вважають проблемою відсутність взаємодії з батьками у питаннях виховання самостійності. Не відповіли на запитання 24 особи (20 %). На нашу думку, вирішення проблеми можливе шляхом розроблення методичних рекомендацій, упровадження інноваційних форм взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти й батьків. Підтвердженням стали результати аналізу відповідей на наступне запитання анкети: «Які форми роботи з батьками ви використовуєте для виховання самостійності у дітей?». Найбільш поширеною формою роботи виявилися консультації (індивідуальні й групові) – 63 особи (52,5 %). Традиційно були названі бесіди – 20 осіб (16,7 %); батьківські збори – 12 осіб (10 %); анкетування – 8 осіб (6,6 %); круглий стіл – 7 осіб (5,8 %); тренінг – 5 осіб (4.2 %); розробка й використання папок-пересувок та інформаційних листків – 5 осіб (4,2 %). Відтак можемо констатувати, що вихователі здебільшого використовують традиційні форми роботи з батьками вихованців, які не є цікавими та зручними для зворотного зв’язку. Загалом їх проведення носить формальний характер.

Під час анкетування виявилося, що 30 % вихователів проводять консультації на теми: «Як виховати самостійність у дітей», «Як розвивати в дітей навички самообслуговування», «Як виховати самостійну дитину», «Посильні трудові доручення для дітей дошкільного віку» 1-2 рази на рік, лише 10 % – використовують анкетування «Чи самостійна ваша дитина?». Проте, як з’ясувалося під час бесіди із педагогами, отримана інформація не була врахована при плануванні подальшої роботи з батьками, що свідчить про відсутність системності в роботі.

У ході нашого дослідження ми поцікавилися, чи проводилися якісь просвітницькі заходи методистами дошкільних закладів для вихователів з

проблеми розвитку самостійності в дітей дошкільного віку протягом навчального року. Позитивно відповіли лише 2 особи з усіх опитаних (1,7 %).

Аналіз річних планів освітньої роботи вихователів (62 плани) показав, що в поточному навчальному році в них не було визначено пріоритетним завдання з виховання самостійності дітей дошкільного віку. Проте в щоденному плануванні фіксувалися такі види праці дітей, як самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця. Педагоги використовують різні форми організації трудової діяльності: доручення, чергування в їдальні, на занятті, в куточку живої природи.

У рамках нашого дослідження важливо було з'ясувати рівень обізнаності вихователів і вихователів-методистів закладів дошкільної освіти з педагогічними ідеями М. Монтессорі. 109 педагогів (90,8 %) зазначили, що вони вивчали монтессорі-педагогіку, але частіше згадували про її дидактичний потенціал. Частково обізнаними виявилися 6 осіб (5 %), а зовсім не обізнані із зазначеною педагогічною системою – 5 осіб (4,2 %). Частково використовують дидактичні матеріали Монтессорі у роботі 30 вихователів (25 %), зокрема для розвитку моторики, сенсорного розвитку. Керуються принципами педагогіки М. Монтессорі 39 вихователів (32,5 %), а саме: надання свободи дитині (у виборі виду діяльності, місця; часу); повага до особистості дитини; наявність правил в групі; урахування індивідуального темпу розвитку дитини; відсутність оцінювання досягнень дитини в порівнянні з іншою.

На запитання про можливе впровадження методики М. Монтессорі в освітню роботу закладу дошкільної освіти 75 педагогів (62,5 %) погодилися б на такий експеримент, а 45 осіб (37,5 %) вважають його впровадження неможливим, висуваючи аргументи: «немає програми», «немає відповідного обладнання», «не створене спеціальне розвивальне середовище», «велика кількість дітей у групах», «це дуже дорого коштує», «не передбачений творчий розвиток дітей», «відсутні колективні форм роботи». Такі відповіді свідчать про поверхове розуміння педагогічних ідей М. Монтессорі. Проте 116 респондентів (96,7 %) хотіли б відвідати лекції, вебінари, тренінги, майстер-класи щодо

впровадження монтессорі-педагогіки в практику роботи закладів дошкільної освіти. Отримані в ході проведеного опитування серед вихователів та вихователів-методистів ЗДО результати представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Кількісний аналіз відповідей педагогів ЗДО**

**за результатами анкетування**

| Питання анкети | Варіанти відповідей | Кількість педагогів | Кількість у % |
|---|---|---|---|
| Розуміння змісту поняття «самостійність» | Здатність приймати рішення й бути відповідальним | 51 | 42,5 |
| | Уміння діяти без сторонньої допомоги | 22 | 18,3 |
| | Здатність ставити цілі й досягати їх | 16 | 13,3 |
| | Здатність до самоконтролю | 12 | 10 |
| | Володіння навичками самообслуговування | 10 | 8,3 |
| | Не відповіли | 9 | 7,6 |
| | | | |
| Яку дитину можна вважати самостійною | Має сформовані навички самообслуговування | 47 | 39,2 |
| | Здатна ставити й досягати ціль | 18 | 15 |
| | Діє без допомоги дорослого | 16 | 13,3 |
| | Самостійно приймає рішення | 16 | 13,3 |
| | Виявляє ініціативу | 10 | 8,3 |
| | Активна | 5 | 4,2 |
| | Може зробити вибір самостійно | 5 | 4,2 |
| | Не потребує контролю з боку дорослого | 3 | 2,5 |
| | | | |
| Значення самостійності для розвитку дитини | Важливе значення | 27 | 22,5 |
| | Допомагає адаптації в соціумі | 20 | 16,7 |
| | Готує до дорослого життя | 17 | 14,1 |
| | Додає впевненості й рішучості | 15 | 12,5 |
| | Сприяє підготовці до навчання в школі | 12 | 10 |
| | Не змогли відповісти | 29 | 24,2 |
| | | | |
| Методи, які сприяють вихованню самостійності | Практичні | 39 | 32,5 |
| | Морально-етичні бесіди | 23 | 19,2 |
| | Проблемне навчання | 13 | 10,8 |
| | Ігрові технології | 11 | 9,2 |
| | Доручення | 11 | 9,2 |
| | Заохочення | 10 | 8,3 |
| | Вказівки, пояснення | 9 | 7,5 |
| | Приклад дорослих | 4 | 3,3 |
| | | | |
| Провідні види | Трудова діяльність | 67 | 55,8 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| діяльності дітей, які сприяють вихованню самостійності | Ігрова діяльність | 35 | 29,2 |
| | Продуктивна діяльність | 18 | 15 |
| | | | |
| Умови, які сприяють розвитку самостійності дітей у ЗДО | Спеціально організоване середовище | 44 | 36,7 |
| | Розширення простору для трудової діяльності | 20 | 16,7 |
| | Надання дітям свободи | 18 | 15 |
| | Поліпшення матеріальної бази | 12 | 10 |
| | Спеціальна підготовка педагогів | 11 | 9,2 |
| | Не відповіли | 8 | 6,6 |
| | Усі умови вже створені | 7 | 5,8 |
| | | | |
| Труднощі, які виникають у процесі розвитку самостійності | Надмірна опіка дорослих | 38 | 31,7 |
| | Відсутність мотивації | 30 | 25 |
| | Не сформовані навички самообслуговування | 18 | 15 |
| | Відсутність взаємодії з батьками із цієї проблеми | 10 | 8,3 |
| | Не відповіли | 24 | 20 |
| | | | |
| Форми взаємодії з батьками | Консультації | 63 | 52,5 |
| | Бесіди | 20 | 16,7 |
| | Батьківські збори | 12 | 10 |
| | Анкетування | 8 | 6,6 |
| | Круглий стіл | 7 | 5,8 |
| | Тренінг | 5 | 4,2 |
| | Інформаційні листки, пам’яткти | 5 | 4,2 |
| | | | |
| Рівень обізнаності з методом М.Монтессорі | Обізнані | 109 | 90,8 |
| | Частково обізнані | 6 | 5 |
| | Не обізнані | 5 | 4,2 |
| | | | |
| | | | |
| Яким чином упроваджують педагогічні ідеї М.Монтессорі | Керуються ідеями та принципами | 39 | 32,5 |
| | Частково використовують дидактичні матеріали | 30 | 25 |
| | Не використовують | 51 | 42,5 |
| | | | |
| Чи працювали б за методикою вихователі в ЗДО | Так | 75 | 62,5 |
| | Ні | 45 | 37,5 |
| | | | |
| Бажання більше дізнатися про метод | Бажають | 116 | 96,7 |
| | Не бажають | 4 | 3,3 |

Одним із завдань констатувального експерименту було визначити рівень компетентності сучасних батьків у вихованні самостійності в дітей

дошкільного віку, зокрема розуміння ними поняття «самостійність», а також обізнаність їх з педагогічною системою М. Монтессорі. Для досягнення поставленої мети були використали такі методи: анкетування, інтерв'ю, спостереження за процесом спілкування дорослих з дітьми. В опитуванні взяли участь 160 батьків вихованців закладів дошкільної освіти (Додаток Б). Їм були запропоновані такі запитання: «Яку дитину можна вважати самостійною?», «Чи потрібно виховувати самостійність з дошкільного віку?», «Чому дитина може виявляти несамостійність?», «Що може робити ваша дитини самостійно?», «Що ви робите, щоб ваша дитина була самостійною?», «Чи створені у вас вдома умови для виховання самостійності в дитини?».

Вивчення результатів проведеного анкетування показало, що не всі батьки (15 %) можуть пояснити, що таке дитяча самостійність, і сформулювати зміст цього поняття. Самостійність дитини визначається здебільшого однобічно, а саме: володіє навичками самообслуговування (52,5 %); робить усе без допомоги дорослого (11,2 %); самостійно приймає рішення, робить вибір (7,5 %); ставить ціль і досягає її (5,8 %); організовує власне дозвілля, може зайняти себе (5 %). Лише незначна частина батьків (3 %) володіє в повному обсязі теоретичними знаннями з питання виховання самостійності в дитини дошкільного віку (самостійність як якість особистості і як спосіб діяльності; особливості прояву самостійності в молодшому, середньому й старшому дошкільному віці; особливості становлення самостійності в різних видах діяльності); знають про психологічні особливості дитини 4-5 років та про важливість цього вікового періоду для формування базових якостей особистості.

Значимим для нашого дослідження було отримати відповідь на запитання: «Чому дитина може виявляти несамостійність?». Більше половини дорослих (58,2 %) причиною назвали надмірну опіку. Це свідчить про розуміння негативного впливу гіперопіки на виховання самостійності. Проте 27,9 % осіб не змогли назвати жодної причини, і це є показником недостатнього розуміння змісту поняття самостійності. За власним зізнанням, не володіють

методами й прийомами виховання самостійності в дітей 72 % батьків. Вони відчувають труднощі в умінні привернути увагу дитини до різних видів діяльності, створити сприятливе середовище для проявів самостійності. Відповідаючи на запитання про наявність створених умов удома, які б сприяли вихованню самостійності в дитини (дитяча шафа для одягу, доступність до джерела води і посуду, низько розташовані вимикачі світла), ствердно відповіли 27,5 % осіб; 52,5 % зазначили, що умови частково створені; у 20 % не створені взагалі. Спостереження за процесом спілкування батьків з дітьми показало, що дорослі часто намагаються все зробити замість малюка. Дитина, навіть коли щось уміє робити самостійно, вимушена підкоритися. Крім того, батьки нав'язують дітям свою волю, позбавляють їх права вибору, самостійного прийняття рішень, а значить, і відповідальності. Батьки не вміють будувати стосунки з дошкільниками на засадах гуманістичної педагогіки (неадекватно оцінюють діяльність дитини; мають проблеми у побудові партнерських стосунків; підвищують голос, коли роблять зауваження; у спілкуванні спостерігається авторитарний стиль). Якщо дорослі й демонструють достатній рівень теоретичних знань, то на практиці не завжди можуть ними скористатись. Між тим, батьки зазначили, що вони розуміють необхідність виховання самостійності в дітей, а також значення цієї якості особистості в їх розвитку, соціалізації. Більшість опитаних виявила бажання активно долучатися до цього процесу й зауважила, що потребує допомоги. Але вирішальну роль у вихованні в дітей самостійності батьки відводять закладу дошкільної освіти й вважають, що повинні лише допомагати вихователям.

Отже, сучасні батьки зацікавлені в успішному результаті виховання самостійності, але не в повній мірі розуміють значення самостійності для самореалізації дитини в подальшому. При цьому вони не володіють теоретичними знаннями з виховання самостійності у дошкільників; не знають про їхні психологічні особливості; не використовують ефективні методи виховання самостійності в сім'ї; їм важко організувати спільну з малюком

діяльність. Батьки не приділяють увагу створенню домашнього середовища таким чином, щоб воно спонукало до проявів самостійності.

На наш погляд, у вирішенні проблеми підготовки батьків до виховання самостійності в дітей дошкільного віку дієву роль можуть відіграти заклади дошкільної освіти. Ми поставили собі за мету з'ясувати, чи виконують дошкільні заклади цю місію, а також визначити стан цієї роботи в педагогічній практиці. Нами було здійснено анкетування педагогів закладів дошкільної освіти, опитування під час індивідуального спілкування, аналіз сайтів дошкільних закладів, педагогічної документації (річних планів освітньої роботи, календарних планів вихователів, протоколів батьківських зборів). З'ясувалося, що в 75 % закладів дошкільної освіти взагалі відсутні програми підвищення педагогічної компетентності батьків, не всі фахівці (вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги) задіяні в процесі формування та підтримки батьківської компетентності. Вихователі у роботі з батьками також не приділяють уваги питанню підготовки їх до виховання самостійності в дітей дошкільного віку. В календарних планах не передбачені індивідуальні консультації, батьківські збори з даної проблеми. Це свідчить про відсутність системності просвітницької роботи та методичної підтримки батьків вихованців педагогами; недооцінювання важливості практики організації батьківських зустрічей з питання виховання самостійності в дітей; недостатнє використання в роботі ефективних форм підвищення педагогічної компетентності батьків та методу активізації батьківського досвіду; відсутність взаємодії та партнерства в освітньому процесі між педагогами й батьками.

Отже, керуючись результатами проведеного дослідження, можна констатувати відсутність взаємодії та системності в роботі з батьками з боку педагогів дошкільних закладів. Вихователям-методистам і вихователям закладів дошкільної освіти необхідно здійснювати систематичну та послідовну роботу з формування самостійності в дітей середнього дошкільного віку. Вирішення цієї проблеми можливе за рахунок створення певних педагогічних

умов та розроблених методичних рекомендацій як для педагогів закладів дошкільної освіти, так і для батьків вихованців.

Виявлення загального рівня вихованості самостійності, зокрема в трудовій діяльності, в дітей середнього дошкільного віку – мета констатувального етапу дослідження. Відповідно до мети були сформулювані завдання:

1) визначити критерії, показники та рівні вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності;
2) визначити вихідний рівень вихованості самостійності в дітей 4-5 років;
3) виявити рівень вихованості самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності.

У констатувальному експерименті взяли участь 146 дітей середнього дошкільного віку – вихованці закладів дошкільної освіти, серед яких 72 дитини в складі ЕГ та 74 дитини в складі КГ.

Визначення особистісних якостей дітей, таких як самостійність, пов'язане з певними труднощами. По-перше, малюк не готовий до участі у складних діагностичних процедурах. По-друге, дитина не завжди може повідомити достовірну інформацію про себе. К. Крутій вважає, що дітей можна віднести до групи респондентів, які мають низький рівень щирості. По-третє, самостійність дітей можна розглядати як якість особистості, що розвивається, або як характеристику діяльності, залежно від цього будуть використовуватися різні критерії оцінки.

Одним із інформативних методів психолого-педагогічної діагностики, що дозволяє побачити особливості проявів самостійності в дітей дошкільного віку, є спостереження. Нами проводилося спостереження за дітьми протягом 2-х місяців з використанням адаптованої «Карти проявів самостійності» (Додаток В).

У ході вивчення загального рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за допомогою адаптованого нами діагностичного

інструментарію «Карта проявів самостійності», ми отримали наступні результати.

Низький рівень вихованості самостійності (0-12 балів) виявлено в 42 % дітей ЕГ та 43 % дітей КГ. Ці дошкільники не можуть знайти собі заняття, організувати свою діяльність, грати наодинці; не мають власної точки зору; завжди звертаються за допомогою до дорослих чи однолітків; не доводять розпочату справу до завершення; не вміють самостійно вирішувати конфлікти з одногрупниками. Так, наприклад, Семен А. може ходити по групі, поки вихователь не запропонує йому якусь активність або хтось із дітей не запросить приєднатися до певного виду активності. Софію Б. вихователь попросила прибрати іграшки, і лише після третього нагадування дівчинка почала прибирання.

Результати проведеного діагностування показали, що середній рівень вихованості самостійності (13-24 бали) продемонстрували 44% дітей ЕГ і 42% дітей КГ. Ці дошкільники іноді можуть знайти собі заняття й організувати свою діяльність; частково висловлюють свою точку зору; прагнуть діяти самостійно, але це не завжди виходить. Єгор. В. та Данило М. виявляють бажання виконувати доручення в куточку природи, але не завжди доводять до кінця розпочату справу. Вони звертаються за допомогою до дорослих і діють спільно з ними. Олеся Т., наприклад, намагається самостійно одягатися на прогулянку, проте звертається за допомогою до вихователя, тому що в неї не виходить зав’язати шнурки. Малюки цієї групи прагнуть самостійно вирішувати конфлікти з однолітками.

Високий рівень вихованості самостійності (24-48 балів) спостерігається в 14 % дітей ЕГ і 15 % дітей КГ. Ці дошкільники завжди можуть знайти собі заняття; мають власну точку зору; майже ніколи не звертаються по допомогу до дорослих (винятком можуть бути ситуації, коли діти ще не володіють певними знаннями й навичками, зважаючи на їхній вік); намагаються все робити самостійно; доводять розпочату справу до кінця; без нагадування виконують доручення; здатні гратися самостійно. Наприклад, Оля Ж. після сніданку без

вказівки дорослого прибирає посуд зі столу. Олена Ц. за власною ініціативою поливає квіти. Богдан Н. звертається до вихователя із проханням навчити його користуватися ножем, щоб поділитися фруктом з друзями. На зауваження педагога, що хлопцю ще зарано його використовувати, той сказав: «А ви покажіть мені, і я навчуся».

Отже, спостереження за дітьми засвідчили, що середній і низький рівні вихованості самостійності переважають над високим. Більшість дітей за результатами індивідуальної бесіди й спостереження відповідає середньому рівню вихованості самостійності. Можемо констатувати однаково недостатній рівень вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ і КГ, що зазначено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Показники вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за Картою проявів самостійності**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 11 | 15,3 | 13 | 17,6 |
| Середній | 32 | 44,4 | 30 | 40,5 |
| Низький | 29 | 40,3 | 31 | 41,9 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

Аналіз досліджень, присвячених вивченню самостійності дошкільників, дозволив виділити декілька аспектів (критеріїв) дитячої самостійності, які можуть бути вивчені за допомогою різних методів у рамках психолого-педагогічної діагностики.

*Когнітивний аспект* - обсяг і якість засвоєних дітьми знань, що дають можливість зрозуміти значення самостійної поведінки.

*Емоційно-мотиваційний аспект* дитячої самостійності виявляється у виборі й перевазі видів діяльності; інтересу до їхнього змісту, дій та результату; залученні дітей в обрану діяльність; розвиток емоційної сфери дитини; розуміння нею видів емоцій, почуттів, позитивно-емоційного ставлення до

діяльності; уміння уникати конфліктів, керуючись установленими правилами; уміння вирішувати конфлікти без допомоги дорослого.

*Вольовий аспект* представляє собою можливість дитини зосереджуватися на діяльності, докладати зусилля для досягнення мети, не відволікатися на можливі перешкоди й досягати результату, тобто, виявляється в цілеспрямованості.

*Поведінковий аспект* пов'язаний з оволодінням дитиною способами діяльності, необхідними для досягнення мети; проявом творчості; показник того, як дитина вміє застосовувати здобуті раніше знання й набуті навички в самостійній діяльності (самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі).

Ще одним аспектом може виступати *автономність* як характеристика діяльності дитини, здатність вирішувати значимі задачі без допомоги дорослого.

З метою визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі трудової діяльності нами були окреслені показники відповідно до кожного з критеріїв та методики їх визначення, які представлені в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Критерії, показники та методики для визначення рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності**

| Критерії | Показники | Методики для визначення самостійності в дітей середнього дошкільного віку. |
|---|---|---|
| **Когнітивний** | 1.Наявність знань про самостійність, уявлень про трудову діяльність. | Індивідуальна бесіда з дітьми «Що означає бути самостійним?» |
| **Емоційно-мотиваційний** | 1.Інтерес до змісту діяльності, зокрема до дій; ставлення до результату.<br>2. Вияв емоційних реакцій на обрану діяльність; ставлення до результату діяльності (очікує на оцінку від дорослого чи байдужий до | Спостереження за адаптованою методикою «Виявлення самостійності в різних видах доручень». |

| | | |
|---|---|---|
| | ної). | |
| **Вольовий** | 1. Уміння зосередитися на діяльності; кількість відволікань.<br>2.Прагнення досягти результату.<br>3.Бажання повторити. | Спостереження за методикою Р. Павелків, О. Цигипало. |
| **Діяльнісний** | 1.Послідовність виконання дій та демонстрація умінь.<br>2.Зміна знайомого зразка виконання діяльності у нових умовах. | Спостереження за адаптованою методикою «Виявлення самостійності в різних видах доручень». |
| **Автономність** | 1. Реакція дитини на труднощі.<br>2. Характер звернення за допомогою.<br>3. До кого звертається у разі потреби.<br>4. Реакція на допомогу дорослого.<br>5. На якому етапі діяльності дитина звернулася по допомогу.<br>6. Дії дитини після отримання допомоги. | Спостереження за адаптованою методикою «Діагностика рівня розвитку самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі самообслуговування». |

На підставі визначених нами критеріїв та показників були окреслені такі рівні вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності як-от: високий, середній, низький, які відображені у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

**Рівні вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку**

| Критерії | Показники | Рівні вияву самостійності | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Високий | Середній | Низький |
| Когнітивний | Наявність знань про самостійність, уявлень про трудову діяльність. | Дитина розуміє значення поняття «самостійність», правильно класифікує самостійні та несамостійні вчинки. | Розуміє значимість самостійності, але відчуває труднощі під час пояснення, правильно класифікує самостійні та несамостійні | Дитина дуже мало знає про самостійність, її прояви. Не розуміє значення самостійності в житті людини. Помиляється під час класифікації самостійних та |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | вчинки. | несамостійних вчинків. |
| Емоційно-мотиваційний | Уміння діяти за власною ініціативою; позитивне ставлення до діяльності, результату, зацікавленість. | Активні дії, спрямовані на досягнення результату; позитивне ставлення до виконуваної роботи. | Високий інтерес до завдання, але нестійка поведінка. | Дії не результативні, інертність у поведінці, незацікавленість у завданні. |
| Вольовий | Уміння досягти результат, закінчити виконання роботи до кінця, усвідомлює, що необхідно докладати зусилля. | Досягається акуратне виконання завдання в повному обсязі. | Спостерігається відповідальне ставлення до виконання завдання, проте не завжди доводить справу кінця. | Наявні нерезультативні дії, якщо немає зацікавленості, то справу не доводить до завершення. |
| Діяльнісний | Послідовність виконання дій; демонстрація умінь і навичок. | Демонструє набуті вміння та навички, які необхідні для досягнення мети. | Не завжди діє самостійно, плутає послідовність виконання. | Не може впоратися із завданням самостійно через несформованість умінь та навичок. |
| Автономність | Уміє виконувати звичні справи без звернення за допомогою. | Виконує завдання самостійно, не звертаючись за допомогою до дорослого чи однолітків. У нових умовах прагне самостійно отримати результат. | Намагається виконати завдання самостійно, проте часто звертається за допомогою до дорослого й закінчує виконання завдання спільно. | Не прагне до виконання завдання самостійно, потребує постійного супроводу дорослого чи однолітків. |

*Когнітивний критерій***.** З метою виявлення рівня знань дошкільників про самостійність, розуміння його значення ми провели індивідуальну бесіду з дітьми «Що означає бути самостійним?» (Додаток Г).

Результати індивідуальної бесіди показали, що до високого рівня розуміння поняття самостійності можна віднести 15,3 % ЕГ дітей і 17,6 % КГ дітей; до середнього – 44,4 % дітей ЕГ і 40,5 % дітей КГ; до низького – 40,3 % дітей ЕГ і 41,9 % дітей КГ. Отже, більшість дітей не достатньо

розуміють зміст поняття самостійність та його важливого значення для людини. Наприклад, Сашко М. не зміг пояснити, хто така самостійна людина та чітко розмежувати самостійні й несамостійні вчинки. Виявилось, що будь-які прояви його самостійності вдома припиняються дорослими (мама, бабуся), які все роблять замість нього. Мама каже: «Не можна, не потрібно, я краще сама зроблю, у тебе все одно не вийде, ти ще маленький».

Олені П. було важко сказати, яку людину називають самостійною: «Це той, хто може все сам … Той, хто все може». Проте вона добре розрізняє самостійні й несамостійні вчинки. Дівчинка розповіла, як прибирає у себе в кімнаті, складає власні речі. Артем С. самостійно доглядає за кімнатними рослинами в групі, Юля Ш. прибирає іграшки та складає їх. Діти розуміють і пояснюють самостійність, як виконання певної роботи без допомоги дорослого.

Дошкільникам було складно визначитися з проявами власної самостійності в дитячому садку й удома, що свідчить про нерозуміння змісту цього поняття, відсутність домашніх обов'язків та обговорення цієї теми з дорослими. Отримані результати індивідуальної бесіди з дітьми представлені в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

**Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за когнітивним критерієм в ЕГ та КГ**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 11 | 15,3 | 13 | 17,6 |
| Середній | 32 | 44,4 | 30 | 40,5 |
| Низький | 29 | 40,3 | 31 | 41,9 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

*Емоційно-мотиваційний критерій.* З метою визначення рівня емоційно-мотиваційного критерію нами проводилося спостереження під час трудової діяльності дітей за адаптованою методикою «Виявлення самостійності в різних

видах доручень» (Додаток Д). Результати, представлені в таблиці 1.6, показують, що переважна кількість дітей має низький рівень сформованості емоційно-мотиваційного критерію – 44,4 % (ЕГ) та 47,3 % (КГ). Більшість вихованців виявляла незначний інтерес до виконуваної роботи; спостерігалась інертність під час виконання, відсутність мотивації. Проте незалежно від результату діти цікавилися оцінкою педагога, наприклад, Адріана В.: «Подивіться, чи гарно в мене вийшло? Правда, я все чисто прибрала?». До середнього рівня ми віднесли 41,7 % дітей ЕГ та 40,5 % дітей КГ. Незважаючи на те, що діти не завжди знають, як виконувати ту чи іншу роботу, більшість з радістю починала процес та очікувала на схвальну позитивну оцінку дорослого. Показники високого рівня становили 13,9 % у ЕГ та 12.2 % в КГ.

Таблиця 1.6

**Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за емоційно-мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 10 | 13,9 | 9 | 12,2 |
| Середній | 30 | 41,7 | 30 | 40,5 |
| Низький | 32 | 44,4 | 35 | 47,3 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

*Вольовий критерій.* Спостереження за проявами самостійності в процесі трудової діяльності дітей середнього дошкільного віку відповідно до вольового критерію ми проводили за адаптованою методикою «Спостереження за проявами самостійності дитини», розміщеною в навчальному посібнику Р. Павелків та О. Цигипало «Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу» [144, с. 185] (Додаток Ж) .

Показники вольового критерію (табл. 1.7) переважно відповідають низькому рівню – 47,2 % (ЕГ) та 47,3 % (КГ). Є діти, які намагаються якісно

виконати роботу, проте є й такі, які байдуже ставляться до результату. Дошкільники часто відволікаються від діяльності, не всі з них повертаються для завершення роботи з власної ініціативи, більшість чекає вказівки вихователя. Вони активні під час трудової діяльності, але труднощі виникають тоді, коли потрібно зосереджено виконувати якусь роботу протягом тривалого часу. Таким чином, аналіз результатів спостереження допоміг з'ясувати, що високий рівень вияву вольового критерію спостерігається в 12,5 % (ЕГ) та 10,8 % (КГ) дітей. До середнього рівня відповідно отриманих результатів ми віднесли 40,3 % (ЕГ) та 41,9 % (КГ) дітей (табл. 1.7). Порівнявши показники, можна зробити висновок, що майже однакова кількість вихованців мають середній та низький рівень у КГ та ЕГ.

Таблиця 1.7

**Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за вольовим критерієм в ЕГ та КГ**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 9 | 12,5 | 8 | 10,8 |
| Середній | 29 | 40,3 | 31 | 41,9 |
| Низький | 34 | 47,2 | 35 | 47,3 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

*Діяльнісний критерій.* Для визначення рівня діяльнісного критерію самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності ми скористалися адаптованою діагностичною методикою «Виявлення самостійності в різних видах доручень» (Додаток Д). Узагальнені результати представлені в таблиці 1.8.

Відповідно до даних, які ми отримали після проведення діагностики за діяльнісним критерієм, більшість дітей має середній рівень (не достатньо володіють необхідними уміннями та навичками для виконання поставлених завдань) – 43 % (ЕГ) та 45,9 % (КГ); низький – 40,3 % (ЕГ) та 39,2 % (КГ).

Можемо констатувати, що кількість дітей, які мають показники середнього та низького рівнів, майже однакова. Іноді дошкільники взагалі намагаються перекласти свої обов'язки на інших дітей, а деякі (Соломія М., Катерина Я.) вважають, що вони ще маленькі, тому прибирання – це справа помічника вихователя.

Високі показники самостійності відповідно до діяльнісного критерію отримали 13 дошкільників – 16,7 % (ЕГ) та 11 дітей – 14,9 % (КГ). Ці діти (Софія В., Мирослав О., Яніна Т.) із задоволенням виконують доручення дорослих, роблять це якісно, без нагадування, виявляють ініціативу. Навіть якщо вони не отримували завдання від вихователя, то все одно доглядають за порядком у групі й на ділянці, самостійно наводять лад.

Таблиця 1.8

**Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за діяльнісним критерієм в ЕГ та КГ**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 13 | 16,7 | 11 | 14,9 |
| Середній | 27 | 43 | 34 | 45,9 |
| Низький | 32 | 40,3 | 29 | 39,2 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

*Автономність.* Для визначення рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку відповідно до окресленого критерію автономності нами була адаптована та використана методика «Діагностика рівня розвитку самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі самообслуговування» (Додаток И). Ми поєднали показники «дуже низький» і «низький». Отримані узагальнені результати проведеної діагностики представлено в таблиці 1.9. Показники відповідно критерію автономності дають можливість стверджувати, що діти середнього дошкільного віку в

більшості належать до низького рівня за виявом автономності – 47,2 % (ЕГ) та 48,6 % (КГ). Це найбільший відсоток низького рівня за всіма критеріями вияву самостійності. Також найменший відсоток маємо щодо високого рівня вияву автономності у дітей 4-5 років – 11,1 % (ЕГ) та 9,5 % (КГ). Отже, отримані дані свідчать про те, що діти середнього дошкільного віку загалом не здатні виконувати завдання самостійно, постійно звертаються за допомогою до дорослого. У випадку виникнення труднощів переважна більшість дошкільників припиняє роботу. Характер звернення за допомогою різний. Найчастіше малюки просто припиняють свою діяльність або відволікаються на іншу, іноді можуть зовсім відмовитися від виконання.

Таблиця 1.9

**Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку за критерієм автономність в ЕГ та КГ**

| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|---|---|---|---|---|
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 8 | 11,1 | 7 | 9,5 |
| Середній | 30 | 41,7 | 31 | 41,9 |
| Низький | 34 | 47,2 | 36 | 48,6 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

Результати визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності за означеними критеріями ми узагальнили в таблиці 1.10 і таблиці 1.11. Порівнюючи показники за всіма критеріями в ЕГ та КГ, можемо зробити висновок, що загалом вони не високі – найбільші показники відносяться до середнього та низького рівня вихованості самостійності в дітей.

Таблиця 1.10

**Показники рівнів вихованості самостійності**

**в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ відповідно до критеріїв (у %)**

| | **Критерії самостійності** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Когнітивний | Емоційно-мотиваційний | Вольовий | Діяльнісний | Автономність |
| **Рівні** | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % |
| | | | | | |
| Високий | 15,3 | 13,9 | 12,5 | 16,7 | 11,1 |
| Середній | 44,4 | 41,7 | 40,3 | 43 | 41,7 |
| Низький | 40,3 | 44,4 | 47,2 | 40,3 | 47,2 |
| Усього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Таблиця 1.11

**Показники рівнів вихованості самостійності**

**в дітей середнього дошкільного віку в КГ відповідно до критеріїв (у %)**

| | **Критерії самостійності** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Когнітивний | Емоційно-мотиваційний | Вольовий | Діяльнісний | Автономність |
| **Рівні** | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % |
| | | | | | |
| Високий | 17,6 | 12,2 | 10,8 | 14,9 | 9,5 |
| Середній | 40,5 | 40,5 | 41,9 | 45,9 | 41,9 |
| Низький | 41,9 | 47,3 | 47,3 | 39,2 | 48,6 |
| Усього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Подальшої роботи потребує розроблення педагогічних умов з використанням засобів педагогіки М. Монтессорі для ефективного процесу виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності.

Для перевірки статистичних відмінностей рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку (ЕГ та КГ) та підтвердження рівнозначності дітей КГ та ЕГ, нами було обрано формулу $\chi^2$ критерій Пірсона [152].

Відповідно сформульовані гіпотези:

$H_0$ (нульова гіпотеза) – кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво не відрізняється в ЕГ та КГ.

$H_1$ (альтернативна гіпотеза) – кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво відрізняється в ЕГ та КГ.

Емпіричне значення критерію $\chi^2_{емп.}$ розраховуємо за формулою $\chi^2$ критерій Пірсона:

$$\chi^2_{емп.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$$

де $N$, $M$ – межі вибірок (кількість дітей в ЕГ – 72 та в КГ – 74);

$n_i$, $m_i$ – кількість елементів відповідних вибірок;

$L$ – кількість рівнів (3).

Показники рівнів вихованості самостійності представлені в таблиці 1.12, які були отримані нами в результаті констатувального експерименту.

Таблиця 1.12

**Середній показник рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ та КГ**

| Рівні / Групи | Високий | Середній | Низький | Усього |
|---|---|---|---|---|
| ЕГ | 10 дітей | 30 дітей | 32 дитини | 72 дитини |
| КГ | 10 дітей | 31 дитина | 33 дитини | 74 дитини |

Результати розрахунків за формулою $\chi^2$ критерію Пірсона представлені в таблиці 1.13

Таблиця 1.13

**Розрахунок $\chi^2$ критерію Пірсона за результатами констатувального етапу дослідження при порівнянні рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в КГ та ЕГ**

| Рівні | КГ | ЕГ | $\frac{n_i}{N}$ | $\frac{m_i}{M}$ | $\frac{\left(\frac{n_i}{N}-\frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i+m_i}$ |
|---|---|---|---|---|---|
| Високий | 10 | 10 | 0,135135 | 0,138889 | 0,000007 |
| Середній | 31 | 30 | 0,418919 | 0,416667 | 0,000036 |
| Низький | 33 | 32 | 0,445946 | 0,444444 | 0,000003 |
| | 74 | 72 | 1 | 1 | 0,000046 |

В результаті здійснених розрахунків за формулою отримали такі дані:

$\chi^2_{емп.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N}-\frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i+m_i}$, $\chi^2_{емп.} = 74 \cdot 72 \cdot 0{,}000046 = 0{,}2$

За таблицею розподілення $\chi^2$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{кр.0,05}$ із вказаним рівнем значущості, за якою рівень довіри $\gamma = 0{,}95$, а рівень значущості $\alpha = 0{,}05$. Кількість ступенів свободи ($v$) відповідно до кількості рівнів (високий, середній, низький) визначаємо так : $v = 3\text{-}1$, $v = 2$. За таблицею знаходимо показник $\chi^2_{кр,0,05} = 6{,}0$, отже, $\chi^2_{емп.} < \chi^2_{кр.0,05}$. Таким чином, отриманий результат надає підстави для прийняття гіпотези $H_0$, яка підтверджує припущення, що кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво не відрізняється в ЕГ та КГ й спростовує гіпотезу $H_1$

**Висновки до першого розділу**

Віковий період дитини 4-5 років (середній дошкільний вік) – це час активного розвитку, який не позначений жодними кризовими виявами. Провідною діяльністю залишається гра, при цьому відбувається відокремлення

праці як серйозної справи та з’являється інтерес до її результату (продукту). Дитина прагне бути смостійною та незалежною від дорослого. Для задоволення цієї природної потреби дошкільник має необхідні якості: здатність до довготривалої та зосередженої діяльності, прагнення долати труднощі та досягати результат, доводити розпочату роботу до кінця.

Характеризуючи дитину середнього дошкільного віку, необхідно відзначити, що її розвиток здійснюється за декількома напрямками: фізичний, розумовий, розвиток емоцій, волі; розвиток діяльності як форми життєвої активності. У кожному з цих напрямків спостерігається динаміка в становленні дитини як соціальної істоти.

У дітей середнього дошкільного віку розвиток самостійності тісно пов'язаний із самообслуговуванням. Дошкільники розуміють необхідність побутових процедур, можуть описати послідовність дій під час виконання побутового процесу і назвати предмети, які для цього необхідні. Вони вже здатні контролювати один одного, робити зауваження одногрупникам, проте самі допускають помилки. У дітей 4-5 років розширюється коло культурно-гігієнічних навичок, удосконалюються способи виконання побутових дій та змінюється їх структура. Засвоєні культурно-гігієнічні навички стають звичками. У трудовій діяльності дошкільники виявляють більше самостійності й менше залежать від допомоги дорослого. Але для дітей 4-5 років залишається важливою думка педагога або батьків про виконану роботу. Вони вже здатні зосереджено працювати тривалий час, планувати свої дії, долати труднощі на шляху до досягнення мети. Дорослі повинні аргументувати свої вимоги й пропонувати посильні завдання для виконання (особливо на першому етапі), тобто створювати ситуацію успіху для малюка, інакше відбуватиметься втрата стимулу для досягнення мети.

Виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку матиме позитивний результат, якщо будуть створені відповідні педагогічні умови; якщо дорослий буде активно спонукати дитину до діяльності, ураховуючи її вікові та індивідуальні особливості розвитку, якщо батьки отримують необхідні

знання про особливості розвитку самостійності в дітей 4-5 років (зміст поняття, етапи становлення та значення для подальшого розвитку).

Різноманітність тлумачень дефініції «самостійність» у психолого-педагогічній науці свідчить про багатогранність та складність цього поняття. Існують різні підходи щодо визначення його сутності стосовно дітей дошкільного віку. Узагальнюючи погляди дослідників, ми розглядаємо самостійність дитини як інтегративну якість особистості, яка виявляється в умінні поставити ціль, наполегливо досягати її виконання власними силами, звертатися до дорослого за допомогою лише в разі необхідності, відповідально ставитися до власної діяльності, діяти свідомо та ініціативно не лише у звичних, але й у нових умовах. Її складовими є незалежність, цілеспрямованість, ініціативність, відповідальність, автономність, які можна розглядати як критерії оцінки самостійності.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми дитячої самостійності як інтегративної якості особистості дав змогу виділити такі критерії: когнітивний; вольовий; емоційно-мотиваційний; діяльнісний; автономність.

Визначення рівнів вихованості самостійності в дітей дошкільного віку залежить від змісту конкретної діяльності, яку вони здійснюють без допомоги дорослого та визначається як високий (усвідомлене керівництво власною поведінкою, ініціативність, активність, прагнення до самостійності у власних діях, позитивне ставлення до самостійності); середній (виявляється прагнення до самостійності, але не завжди успішно; необхідна допомога дорослого); низький (відсутнє бажання щось робити самостійно, не спостерігається позитивного ставлення до самостійності) .

Попри наявні розбіжності в поглядах на природу, процес розвитку самостійності дітей дошкільного віку, загальновизнаною є оцінка дошкільного періоду як сензитивного у вихованні цієї якості. Передумови самостійності з’являються в ранньому віці, але говорити про самостійність як специфічну особистісну якість відносно стійкої особливості в дітей можна лише наприкінці дошкільного віку.

Самостійність, як і інші якості особистості, розвивається лише в діяльності. На різних вікових етапах домінують такі види діяльності, у яких цей процес відбувається інтенсивніше та успішніше. У ранньому віці – це предметна діяльність, спілкування з дорослим, елементарне самообслуговування. У дошкільному віці – пізнавальна, ігрова, продуктивна, трудова діяльність.

Визначення сучасного стану виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в педагогічній теорії та виховній практиці було завданням констатувального експерименту нашого дослідження, зокрема:

- вивчення стану роботи з виховання самостійності в дітей 4-5 років в сучасній педагогічній практиці закладів дошкільної освіти;
- визначення рівня компетентності сучасних батьків у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку.
- виявлення рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку загалом та в трудовій діяльності зокрема.

Програмою констатувального експерименту було передбачено такі напрями роботи: з педагогами закладів дошкільної освіти (вихователями і вихователями-методистами), батьками вихованців, з дітьми (ЕГ та КГ).

Аналіз результатів анкетування педагогів закладів дошкільної освіти, планів освітньої роботи показав, що вихователі-методисти й вихователі потребують допомоги у вигляді методичних рекомендацій щодо проблеми виховання самостійності в дітей дошкільного віку в трудовій діяльності зокрема.

Опитування, яке ми провели серед батьків вихованців дошкільних закладів, результати спостереження, індивідуальні бесіди показали, що сучасні батьки зацікавлені в успішному результаті виховання самостійності, розуміють значення самостійності для самореалізації дитини в подальшому. При цьому вони не володіють теоретичними знаннями з виховання самостійності в дошкільників; не знають про їхні психологічні особливості; не використовують ефективні методи виховання самостійності в сім'ї; їм важко організувати

спільну діяльність з дітьми. Батьки не приділяють уваги створенню домашнього середовища таким чином, щоб воно спонукало дошкільників до вияву самостійності.

Отже, керуючись результатами проведеного дослідження, можемо констатувати відсутність взаємодії та системності в роботі з батьками з боку педагогів дошкільних закладів; недостатню взаємодію з питання виховання самостійності в дітей; необхідність включення в просвітницьку роботу ефективних форм підвищення педагогічної компетентності батьків та методів активізації їхнього досвіду для підвищення компетентності в питанні виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку.

Відповідно до завдань констатувального експерименту було обрано та адаптовано методики для визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку: «Карта проявів самостійності», спостереження «Виявлення самостійності в різних видах доручень», «Спостереження за проявами самостійності дитини», «Діагностика рівня розвитку самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі самообслуговування»; індивідуальна бесіда з дітьми «Що означає бути самостійним».

Результати проведеної діагностики щодо визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку, які ми отримали на констатувальному етапі експерименту, показали, що переважна більшість дітей 4-5 років має середній та низький рівень. За формулою $\chi^2$ критерій Пірсона було доведено, що якісний склад учасників ЕГ й КГ є однорідним на початку експериментального дослідження ( $\chi^2_{емп.}(0,2) < \chi^2_{кр.0,05}(6,0)$).

Вирішення означеної вище проблеми (виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності) можливе за рахунок розроблення і впровадження педагогічних умов та методичних рекомендацій для педагогів закладів дошкільної освіти і для батьків вихованців на основі педагогічних ідеї і філософських принципів педагогічної системи М. Монтессорі.

# РОЗДІЛ 2
# ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ М. МОНТЕССОРІ

## 2.1. Концептуальні засади гуманістичної системи М. Монтессорі – представника реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття

Гуманістична система Марії Монтессорі формувалась і розвивалась в руслі гуманістично-антропологічної педагогіки на рубежі XIX-XX століть, суть якої полягає в тому, що її засоби спрямовані не стільки на безпосередній вплив на дитину, скільки на стимулювання її активності.

«Гуманізм (лат. humanus − людяний) − 1) ідейний напрям та інтелектуальний рух у добу Відродження за освіченість, світську культуру, вивчення античної літературної спадщини; 2) система ідей і поглядів на людину та її свободу, гідність, творчу діяльність як найвищі соціальні цінності та вимога їх захисту; визнання пріоритетності людських цінностей в розвитку суспільства, створення умов для всебічного розвитку та самореалізації людини» [190, с. 134].

Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою стосунків між індивідами, етнічними й соціальними групами, державами.

Першим вираженням гуманістичних ідей в історії людської думки стали концепції філософів епохи Античності. Давньогрецька філософія проголошує ідеал вільної, здатної критично мислити особистості. Вислів Сократа: «Пізнай самого себе» лежить в основі розв’язання антропологічної проблематики.

Епоха Відродження як період розквіту гуманізму подарувала цілу плеяду мислителів, які розглядали людину не лише як продукт природи, але і як творця самого себе. До них належать Вітторіно де Фельтре, Еразм Роттердамський, Томас Мор, Франсуа Рабле, Томазо Кампанелла, які вважали, що для виховання особистості характерним має бути розвиток самостійного мислення, творчості

та самостійної діяльності дітей. Стосунки педагога та учнів мають будуватися на основі індивідуального підходу до дітей та вірі в їхні можливості. Людина розглядалася як найвища цінність, за нею визнавалося право на свободу й незалежність [157; 187].

В епоху Ренесансу гуманізм уперше постав як цілісна система поглядів. Ян Амос Коменський (1592-1670) обґрунтував необхідність природовідповідного виховання вільної особистості. Важливого значення набули питання освіти, зокрема ідеї вільної, самостійної особистості, загального права на навчання, були запропоновані прогресивні форми виховання. Коменський вважав, що в основі вільного виховання є активність дитини, перетворення нею самою себе, самостійність у процесі пізнавальної діяльності та дієве ставлення до навколишнього середовища, що виходить із свободи вибору та свободи волевиявлення [157; 187].

Ідеями гуманізму пронизана педагогічна теорія одного із впливовіших діячів французького Просвітництва, видатного мислителя-педагога Жан-Жака Руссо (1712-1778). Він обґрунтував необхідність природовідповідного виховання, яке базується на особливостях віку та індивідуальності дитини, створює умови для розвитку її природи. Головним вихователем він проголошує природу, людей та речі. Природа розвиває наші внутрішні задатки та органи, люди допомагають застосовувати природні задатки в житті, а предмети дають можливість набути досвіду. Первинним, на думку Руссо, є право на свободу. Саме вона веде до успіху, якщо добре спрямована. Звідси ідея вільного виховання – виховання, яке крокує за природою дитини, допомагає їй. Основними положеннями його теорії є віра в могутність дитячої природи; слідування за спонтанним розвитком дитини; надання свободи поведінки, повага до особистості. Разом із тим, надаючи малюку свободу руху, дорослий повинен потурбуватися про середовище – організувати простір таким чином, щоб малюк завдяки власній активності набув свободи. Якщо станеться прикрість, і дитина щось зламає чи розіб’є, то дорослий у жодному випадку не повинен сварити чи карати її. Руссо закликав спостерігати за дитиною, вивчати

її природу. Відповідальним за виховання й розвиток він вважає такого дорослого, такого, який, перш, ніж братися за формування, сам стане людиною й взірцем, який можна наслідувати.

Важливе значення для розвитку гуманістичної педагогіки на рубежі XVIII- XIX століття мали ідеї класичного німецького ідеалізму (І. Кант, Г. Гегель). У вихованні Іммануіл Кант вбачав можливість удосконалення всього людства, яке має спонукати до самоосвіти та самовдосконалення.

Філософські погляди Ж.-Ж. Руссо та І. Канта обумовили гуманістичну основу педагогіки швейцарського вченого Йоганна Генріха Песталоцці (1746-1827). Його погляди, як показує практика, започаткували гуманне ставлення дорослих до дітей. Він уперше з точки зору педагогіки поглянув на дитину не як на мініатюру дорослої людини, а як на істоту, яка самостійно росте та розвивається. Філософи XVIII століття вірили в преформізм. Вони вважали, що в зародку міститься мініатюрна копія чоловіка чи жінки. Ця копія настільки мала, що є невидимою, але вона існує та із часом стає дорослою людиною. Доктор медицини Каспар Фрідріх Вольф (1733-1794), використовуючи мікроскоп, установив, що ніякої мініатюрної копії не існує. Спочатку ембріон являє собою клітину, яка ділиться, і так, за допомогою розмноження клітини, формується нова істота. Відбувається побудова фізичного тіла, а згодом – духовного. Отже, дитина сама будує себе й у жодному разі не є копією батьків [157; 190].

Задачу виховання Й. Песталоцці вбачав у сприянні саморозвитку всіх сторін дитячої натури через організацію активної корисної діяльності. При цьому для людини важливо не лише робити те, що вважається правильним, але й хотіти це робити. Таким чином усе, що робить малюк на шляху власного саморозвитку, скеровується, у першу чергу, його інтересом. Педагог, який володіє мистецтвом навчання, уміло поєднує свободу вихованця з опосередкованим педагогічним впливом. Унікальність свого методу швейцарський педагог вбачав у тому, що в процесі навчання відкладається на

більш пізній термін застосування всіх штучних прийомів, які не виходять безпосередньо із наших ще не сформованих природних задатків.

Видатний німецький науковець Адольф Дистервег (1790-1866) називав принципи природовідповідності та самостійної діяльності фундаментом педагогіки. Педагогіка повинна прагнути зрозуміти закони природного розвитку дитини для того, щоб допомогти їй у процесі створення своєї особистості. Він вважав, що знання не потрібно повідомляти учням, дітей необхідно підвести до самостійного оволодіння наукою. Це найкращий метод навчання, але й найважчий. Процес пізнання філософ порівняв із процесом будівництва: справжній учитель не показує учню готовий будинок, а спонукає його укладати цеглини, будувати споруду спільно.

В Україні представником та проповідником принципів гуманізму на той час був філософ, поет, педагог Григорій Сковорода (1722-1794), який наголошував на повазі до особистості дитини з боку вчителя. Обстоюючи ідею, що виховання має враховувати природні особливості та можливості дітей, Сковорода розглядав філософський принцип гуманізму як втілення у вихованні віри в благородне особистісне начало, повагу педагога до дитини [157].

Видатний німецький педагог Фрідріх Фребель (1782-1852), відомий у всьому світі як засновник «Дитячого садка» та теорії дошкільного виховання, у поглядах на природу, суспільство, людину був ідеалістом. Він декілька років навчався у швейцарського педагога Й. Песталоцці, критично опрацював і продовжив його вчення. Нвуковець бачив у дитині активну творчу особистість, а не пасивне створіння, наполягаючи на тому, що необхідно уважно вивчати кожного малюка, слідувати за його саморозвитком та надавати всіляку допомогу. На його думку, дитячий садок має здійснювати всебічний розвиток дітей, який починається з фізичного.

Уся система виховання Ф. Фребеля будується на головному спонуканні дитини – до діяльності, що є основною рушійною силою розвитку індивіда та на принципах природовідповідності й індивідуального виховання. Для того, щоб стати самостійною, дитині необхідні вправляння в реальній дійсності. На

думку філософа, найбільш глибоке підґрунтя для всіх явищ раннього періоду життя. Для того, щоб ознайомити малюка з оточуючим довкіллям та включити його в різні види діяльності, педагог розробив систему занять з «дарами», яка сприяла сенсорному й розумовому розвитку.

Важливою стала ідея, що кожен індивід, зростаючи, повторює історію свого виду. Уся робота, яку виконало людство на шляху свого розвитку, виявляється в житті дитини у вигляді гри, де вона набуває навичок, які були напрацьовані людством протягом тисячоліть. Отже, Ф. Фребель дійшов висновку про важливість гри. Розкриваючи її сутність, він доводив, що гра для дитини – інстинкт, основа її діяльності, стихія, у якій вона живе.

Як справжній гуманіст, Фребель звернув увагу на проблему взаємин педагога й учнів. Учитель не повинен пригнічувати учня, поводитись авторитарно, а, навпаки, має поважати особистість кожної дитини. Достатньо прискіпливо він ставився й до підготовки педагогів, вимагаючи вивчення природознавства, психології, фізіології, історії розвитку людства та історії культури. Окрім теоретичної та практичної педагогічної діяльності, Ф. Фребель висунув пропозицію щодо реформування освітньої системи на основі принципу доступності освіти для всіх дітей. Не залишив він поза увагою питання про велике значення сімейного виховання.

Таким чином, Фребель зробив вагомий внесок у теорію і практику дошкільного виховання й став автором таких положень:

- відповідність виховання та навчання природі дитини;
- самоцінність вікового періоду від 0 до 6 років;
- рушійна сила розвитку дитини – це саморозвиток, закладений природою;
- дитина намагається зрозуміти світ через практичний досвід;
- особлива роль сенсорного виховання в розвитку дітей дошкільного віку;
- процес саморозвитку забезпечує підготовлене середовище;
- повага до особистості дитини;

- важливість ігрової діяльності для розвитку;

спеціально підготовлений дорослий має супроводжувати дитину, спостерігати й допомагати.

Наприкінці XIX – початку XX століття вільне виховання оформилося в самостійний напрямок, що виражав новий педагогічний світогляд. Його суть у 1900 році шведська письменниця й педагог Еллен Кей (1849-1926) відтворила в книзі із символічною назвою «Століття дитини». Відповідно до нового світогляду, дитина являла собою активну істоту, самостійність якої відіграє першочергову роль у культивуванні її особистості. Дитина стоїть у центрі педагогічного процесу. Усе інше в цьому процесі має бути спрямоване на створення умов для вільного розкриття її потенціалу, закладеного природою.

У руслі напрямку гуманістичної педагогіки працював швейцарський психолог і педагог Едуард Клапаред (1873-1940), який вважав, що потрібно вивчати природні вияви дитини й відповідно до них організовувати навчальну діяльність.

Костянтин Вентцель (1857-1947) – теоретик вільного виховання кінця XIX – початку XX століття. Головну задачу виховання він вбачав у розвитку творчої незалежної особистості, яка нерозривно пов'язана з усім людством. К. Вентцель розробив принципи організації навчально-виховного закладу – «Дім вільної дитини» – та намагався їх реалізувати практично, працював над розробкою нового напрямку у вихованні дітей – космічна педагогіка. Головним моральним критерієм поведінки людини вважав усвідомлення ролі особистості в житті Всесвіту [157; 187].

У країнах Європи в першій половині XX століття соціально-політична ситуація характеризувалася встановленням тоталітарних режимів, економічною кризою, початком другої світової війни. Такі обставини перешкоджали розвитку ідей гуманістичного виховання, натомість саме в цей період з'являються та розповсюджуються окремі напрями педагогіки вільного розвитку. Прикладом є діяльність польського педагога Януша Корчака (1878-1942), який став автором власної концепції дитинства. У її основі –

пробудження в дитині потреби в самопізнанні, самооцінці, самоконтролі та волі до самовдосконалення. Важливим є визнання ним періоду дитинства як самоцінного, а не погляд на нього як на підготовчий етап до дорослого життя; проголошення поваги до дитини, її права на індивідуальність.

Ідеї зазначених вище філософів і педагогів знайшли подальший розвиток у таких реформаторських рухах, як Дальтонська школа Хелен Пакхюрст (1887-1973), школа Петера Петерсена (1884-1952), Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штейнера (1861-1925), школа Селестена Френе (1886-1966), педагогіка Марії Монтессорі (1870-1952).

Тогочасні прихильники реформаторства в освіті були впевнені в тому, що для перетворення й оновлення школи потрібні не нові педагогічні теорії та методики, а, перш за все, зміни в поглядах дорослих на природу дитинства.

Сутність педагогічного процесу з позицій гуманізму – це створення умов для виховання й розвитку якостей людинолюбства. Однією з таких умов є гуманний вчитель, людина, зорієнтована на повагу до особистості дитини у своїй професійній діяльності. Ідея поваги й цінності нерозривно пов'язана з ідеалом вільного виховання. Отже, для досягнення завдань гуманістичного виховання необхідно надати дитині можливості для найбільш повного розвитку її творчих сил і здібностей, тобто створити такі умови, за яких можливе оптимальне досягнення цілей гуманістичної педагогіки. Повага до особистості дитини потребувала вирішення проблеми надання їй свободи для природного розвитку й навчання.

Взаємозв'язок свободи й примусу і, як наслідок, використання покарань та заохочень у виховному процесі – один із важливих аспектів педагогічних дискусій того часу. Абсолютна більшість педагогів-гуманістів виступала з різкою критикою використання покарань у вихованні. Щоб дитина не порушувала дисципліну, необхідно змінити родинну обстановку й соціальне середовище, в якому вона перебуває. Тоді не буде потреби в покаранні. Педагоги-гуманісти застерігали від покарань як демонстрації влади або акту насилля.

Дослідники зазначають, що «історичний розвиток теорії вільного виховання супроводжувався утвердженням в педагогічній свідомості важливих гуманістичних цінностей та установок:

- визнання дитини вищою цінністю педагогічної діяльності;
- спрямованість освіти й виховання на самоактуалізацію, саморозвиток і самореалізацію учня в різних видах діяльності;
- трактування інтересів особистості, що розвивається, як пріоритетних освітніх цілей, що мають характер «самодостатньої самобутності»;
- орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між педагогом і учнями, засновані на взаємній повазі і щирій любові;
- підкреслення активної ролі учня в процесі навчання, залучення до пізнавальної діяльності цілісної дитячої особистості з її духовними, інтелектуальними, вольовими та емоційними виявами» [210, с. 50].

«Авторитетна дослідниця А. Растригіна у докторській дисертації вирізняє такі «основні напрями» розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці кінця XIX –першої половини XX ст.: експериментальна педагогіка; функціональна педагогіка; педагогічна система М. Монтессорі; психоаналітична педагогіка А. Нейла; педагогіка прогресивізму Дж. Дьюї; антропософська педагогіка Р. Штайнера; Бременьска наукова школа. У даному випадку теорія вільного виховання розглядається не в якості одного зі складників реформаторсько-педагогічного руху, а як всеохоплюючий принцип, що лежить в основі усіх інших течій і напрямів західної педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. Такий підхід випливає з аналізу її гуманістичної традиції та «універсалізації» ідей вільного виховання» [203, с 49].

Таким чином, аналіз основних тенденцій розвитку гуманістичних ідей в Європі дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX – початку XX століття суттєво змінився погляд на цілі й функції виховання та освіти, створювалися й упроваджувалися в педагогічну практику різні альтернативні виховні та освітні системи, засновані на ідеях гуманістичної педагогіки. Гуманізм як система

світоглядних поглядів та ідеалів стає метою й предметом наукового вивчення й аналізу прогресивних педагогічних теорій, практичного досвіду. Головним у філософії гуманізму при всіх її змінах в історичному розвитку були й залишаються людяність, особистість людини як унікальна цілісність.

Якщо говорити про становлення гуманістичної системи навчання й розвитку М. Монтессорі, то варто відзначити значний вплив ідей та принципів Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, Й. Песталоцці, Й. Гербарта і Ф. Фребеля, які виявилися суголосними із теоретичними положеннями методу італійського педагога і які вона вважала вічними. Зокрема, природовідповідність виховання; важливість саморозвитоку; природність і реальність дидактичних матеріалів; пізнання світу через взаємодію з навколишнім середовищем; формування образу майбутніх знань замість заучування; взаємозв'язок усього живого у Всесвіті; особлива роль сенсорного виховання в розвитку дітей; підготовка дорослого до супроводу дитини в її розвитку.

М. Монтессорі радила звертатися за порадами щодо виховання дітей до великих попередників, черпати в них натхнення, а не витрачати силу та енергію на те, щоб на місці старих ідей створювати сучасні.

Цілісна педагогічна система М. Монтессорі вписується в парадигму реформаторської педагогіки за своїм змістом і методами виховання та навчання. Реформаторсько-педагогічний рух кінця XIX – початку XX століття є частиною історико-культурного процесу. Його становлення й розвиток відбувався під впливом ряду соціально-економічних, соціокультурних і педагогічних передумов. До соціально-економічних передумов належать промислова революція й розвиток капіталізму; зміна соціальної ситуації; зміна устрою матеріального та духовного життя; зміцнення національної державності. Вплив цих факторів на педагогіку виявляється в потребі виховання ініціативної творчої особистості, яка самостійно розвивається, здатна адаптуватися у світі, що швидко змінюється, жити в демократичному суспільстві та ефективно взаємодіяти із соціумом, а також такої, що володіє трудовими навичками. Вплив соціокультурних передумов на педагогіку є

багатоплановим. Фундаментальні відкриття у природознавстві та математиці змінили уявлення про світ, стимулювали застосування природничої методології в науці й сприяли активному включенню предметів природознавчого циклу в шкільні програми. Формувалося нове уявлення про педагогіку як експериментальну науку. Відкриття в галузі психології стимулювали застосування в ній методів психодіагностики. Посилення уваги до соціальної проблематики у філософії, психології, мистецтві сприяло популяризації ідеї вдосконалення суспільства через виховання нової особистості.

Вирішуючи ряд фундаментальних проблем: проблему сутності дитячої природи, проблему сутності та цілей виховання; проблему змісту і методу; проблему педагога, реформаторська педагогіка виробила нову педагогічну парадигму. Її структуру склали засноване на наукових даних трактування дитячої природи як базис педагогіки; нове розуміння сутності та цілей виховання; зміст навчання, що віддзеркалює досягнення сучасної науки й потреб практики; методи навчання, орієнтовані на активність й самостійну діяльність учнів; нове розуміння ролі й функцій учителя.

Трактування сутності дитячої природи в реформаторській педагогіці розкривається в таких положеннях: визнання самоцінності дитинства; принцип природовідповідності як педагогічна аксіома; глибоке усвідомлення відмінностей природи дитини й дорослого; виділення особливостей дитячої психіки та закономірностей розвитку; варіанти вікової періодизації; визнання важливої ролі гри в розвитку й вихованні; визнання цих відкриттів базисом педагогічних концепцій.

У реформаторській педагогіці сформувалося нове уявлення про сутність виховання як про допомогу розвитку. Характерною особливістю став пріоритет особистості. Значної популярності набули ідеї антропології, якими захопилася М. Монтессорі. Специфікою реформаторсько-педагогічного руху є зміщення акцентів із словесних методів навчання на практичні, наочні та роботу з книгою. Спосіб організації навчального матеріалу передбачає навчання з орієнтацією на інтерес дітей, їх схильності та здібності, причому акцент

робиться на методи створення орієнтирів для самостійного вивчення матеріалу. З'явилося нове розуміння ролі вчителя: партнер, старший товариш дитини, який надає необхідну допомогу та ненав'язливо керує, спрямовує. Визначились основні функції педагога: організаційна, керівна, навчальна, посередницька, діагностична. Були проголошені головні професійні та особистісні якості нового вчителя: творчість, енергія та здатність до самоствердження; соціальна активність та соціальне орієнтування; особистісна зрілість, моральність, відповідальність, любов до дитини. Головними професійними якостями стали такі: наукова підготовка, уміння аналізувати матеріал, освіта та ерудиція; знання та розуміння дитячої психології; уміння враховувати зауваження та пропозиції дітей під час викладання, а також вчитися у дитини; мобільність та вміння невимушено переходити від одного матеріалу до іншого; спостережливість; уміння працювати в колективі однодумців; покликання до професії.

Система Монтессорі, входячи в парадигму реформаторської педагогіки, має як загальні характеристики, так і особливості в порівнянні з ідеями інших педагогів-реформаторів. До загальних характеристик належать такі: схоже з ідеями інших педагогів трактування дитячої природи, розуміння сутності виховання, ролі та функцій учителя.

Спільне простежується в змісті освіти. Система Монтессорі трактує виховання у віці від 0 до 6 років як орієнтування на розвиток природних здібностей дитини. Вона органічно поєднує ідеї педагогів, які розглядають школу як середовище для всебічного розвитку, і тих, які поклали в основу виховання наукове знання законів розвитку дитини. У цій системі переважно використовуються методи виховання для здатності самоорганізації діяльності й методи розвитку морально-вольової сфери та трудових навичок. Серйозною її перевагою у порівнянні з ідеями інших педагогів-реформаторів є ретельно розроблені зміст, методи та засоби виховання дітей дошкільного віку.

Педагогічні ідеї М. Монтессорі являють собою цілісну систему, яка базується на певних методологічних положеннях та педагогічних принципах;

спирається на передове для того часу розуміння природи дитини та потреб її розвитку; ґрунтується на узгодженому один з одним розумінні сутності, цілей та задач виховання в кожному віковому періоді; являє собою ретельно розроблену методику, зміст й дидактичні матеріали для дошкільників, а також зміст, методи і засоби виховання та навчання дітей до 18 років.

Автори навчального посібника «Педагогіка Марії Монтессорі» Марія Чепіль та Надія Дудник вважають, що на становлення педагогічної системи італійської просвітительки вплинули ідеї таких представників реформаторської педагогіки, як-от: Елен Кей, Генріх Шаррельман, Ернст Мейман, Джон Дьюї, Георг Кершенштайнер, Рудольф Штайнер, зокрема:

- ідея самонавчання й самовиховання;
- розвиток творчих сил дітей через самостійний розвиток;
- необхідність застосування в навчанні діяльнісного підходу;
- індивідуальний підхід у навчанні;
- ідея трудового виховання;
- освіта на засадах гуманної педагогіки і духовного розвитку [199].

Розглядаючи питання генезису педагогічної системи М. Монтессорі, не можна оминути той факт, що першою вищою освітою, яку вона здобула, була медична. Це наклало певний відбиток на створення методу вільного виховання, що будувався впродовж певного часу й склався не за один день. М. Монтессорі товаришувала із засновником генетичної психології Жаном Піаже, який деякий час був головою монтессорі-спільноти у Женеві; листувалася із донькою Зигмунда Фрейда – дитячим психологом – Анною Фрейд. Під впливом цих учених вона конкретизувала висновки своїх спостережень за закономірностями дитячого розвитку.

Ідея про вільний та природовідповідний розвиток дітей у Марії Монтессорі виникла із спостережень за живою природою та після прочитання книги Йоганна Гете «Метаморфоза рослин». Доктор Монтессорі звертається до біологічного терміну «метаморфоз» у трактуванні періодів розвитку дитини, коли більш-менш однорідні періоди чергуються з періодами

перетворень та наголошує, що потрібно постійно пам'ятати про те, що дитина в період розвитку від народження до повної зрілості не схожа на дерево, яке в процесі свого зростання просто стає більше; її розвиток скоріше можна порівняти з розвитком метелика, оскільки на різних етапах розвитку ми маємо справу з різним типом розуму.

Едвін Мортімер Стендінг – біограф та однодумець М. Монтессорі – зауважував, що вона стала в один ряд з такими видатними науковцями всіх часів, як Дарвін, Мендель, Фабр, Гуго де Фріз. Її метод дослідження був практично аналогічний до біологічного методу, пов’язаного з вивченням спонтанних проявів в поведінці живих організмів. Марія порівнювала свою методику з методом французького натураліста Фабра, який не ловив комах для своїх дослідів та експериментів. Навпаки, він залишав їх на свободі, у тому середовищі, яке підходило їм найкращим чином; він ні в якому разі не дозволяв своєю присутністю втручатися в процес виконання їхніх природних функцій та в спосіб їхнього життя; він терпляче спостерігав за ними до тих пір, поки вони не розкривали перед ним свої дивовижні секрети. Так само робила й доктор Монтессорі. Вона розуміла, що жоден дитячий садок чи навіть домашня обстановка не можуть задовольнити потреби дитини. Тому, як це не парадоксально звучить, вимушена була створити природне середовище, тобто таке, яке б відповідало природі дитини. Отже, в основу своєї педагогічної системи Монтессорі поклала біологічну передумову: будь-яке життя – це вияв вільної активності.

Інтерес італійки до останніх відкриттів у галузі біології того часу, зокрема виявленого голландським ученим Гуго де Фрізом певних періодів підвищеної чутливості в комах, сприяв встановленню схожих періодів в розвитку дітей та допоміг з’ясувати відповідні їм цілі виховання, а також пояснити явище дитячих капризів. Такі періоди підвищеної чутливості були названі «сензитивними». Цей термін уперше вжив Гуго де Фріз у дослідженнях про розвиток метеликів, а Монтессорі пізніше використала його у контексті розвитку дитини.

Після захисту дисертації з психіатрії в 1896 році в Римському Королівському Університеті вона отримала диплом лікаря терапії та хірургії й розпочала медичну практику. Марія стала однією з перших жінок-лікарів в Італії. Працюючи асистенткою в психіатричній клініці при Римському університеті, вона зацікавилася «відсталими» дітьми, яких в той час утримували в загальних притулках для божевільних та повністю поринула у роботу з ними. Монтессорі захопилась вивченням праць лікаря французького Національного Інституту для глухонімих Жана Батиста Гаспара Ітара (1775-1838) та його учня – психіатра, педагога Едуарда Сегена (1812-1880), що справило на неї велике враження.

Методи виховання дітей з обмеженими можливостями зародилися в часи французької революції в працях Жана Ітара, дослідження якого займають помітне місце в історії медицини. Свої експериментальні роботи учень Пінеля проводив в інституті для глухонімих, засновником якого був Якоб Родрігес Перейра (1715-1780) – учений португальського походження, сурдопедагог, засновник логопедії та винахідник новаторського методу навчання глухонімих, досвід якого використав Ж.-Ж. Руссо та описав у книзі «Еміль». Ітар дослідив «феномен диких дітей-мауглі» та дав йому наукове пояснення. Узявши під опіку дикуна з Айверона, він поширив на лікування всіх органів чуття хлопчика виховний метод, а свою систему назвав «лікувальне виховання». Ітар першим застосував спостереження за вихованцем як клінічний метод. М. Монтессорі вважала, що педагогічні твори французького лікаря містять надзвичайно цікаві та детальні описи його виховних зусиль і дослідів. Вона назвала їх першими кроками в експериментальній психології. Як прихильник і послідовник теорії та методів виховання, запропонованих Ж. Ітаром, доктор Монтессорі використала його досвід, зокрема такі положення:

- спостереження за дитиною як клінічний метод;
- необхідність періоду адаптації для звикання до нових умов та супровід дорослого ;

- гуманне ставлення до дитини й створення ситуації успіху;
- необхідність визначення вихідного рівня знань, умінь, навичок для подальшого виховання й розвитку;
- група методів, які засновані на розвитку чуттів (фізіологічне навчання);
- використання пов'язки для очей, комплексний розвиток чуттів;
- розвиток навичок незалежності;
- потреба дітей у ритуалах;
- важливість сенситивного періоду порядку для дітей;
- здатність дитини до концентрації уваги та обов'язкова її наявність під час презентації;
- правильне положення педагога й дитини та контроль рухів під час показу презентації;
- розвиток навичок незалежності, соціалізації й самообслуговування;
- комплекс попереджувальних вправ для розвитку мови;
- вербальна й невербальна мова;
- принцип «від конкретного до абстрактного» під час роботи з дидактичними матеріалами;
- правильна похвала;
- потреба в часі для формування взаємозв'язку між об'єктом та назвою (номенклатурний урок);
- ігри на відстані (вправи на увагу й тренування пам'яті);
- рухливий алфавіт.

Але заслуга створення справжньої виховної системи для дітей з обмеженими можливостями, на думку Монтессорі, належить Едуарду Сегену, який спочатку був учителем, а потім став лікарем. Узявши за основу досвід Ітара, він застосовував його прийоми, видозмінив та модифікував їх, працюючи з дітьми, узятими з притулку для божевільних, і досяг значного успіху. У результаті їх впровадження 25 із 100 «хворих» дітей ставали «нормальними», ще 40 – на 2/3, а інші – на 1/3. Е. Сеген, як великий гуманіст, безмежно вірив у

людину й великі потенційні можливості до вдосконалення фізичних та духовних сил, які в ній закладені. Ці можливості можуть бути приведені в дію силою духа, волі та мистецтвом педагога й шляхом створення сприятливих умов для життя. Він вважав, що виховання має охоплювати такі якості, як активність, мислення, воля. Мабуть уперше науковець заговорив про важливість духовної підготовки вчителя.

Праці Ітара й Сегена були великим джерелом натхнення для Марії під час роботи на посаді співдиректора Державної ортофренічної школи (1898-1901 рр.). Два роки реформаторка займалася з дітьми, які мали обмежені можливості, та їхніми вчителями, керуючись ідеями попередників та виготовивши за їхніми рекомендаціями дидактичний матеріал. Згодом вона напише, що ці два роки практики й склали її перший та справжній педагогічний ступінь. М. Монтессорі спиралася у роботі на такі ідеї Е. Сегена:

- безмежна віра в силу природного потенціалу дитини;
- основа виховання – це духовний початок;
- ідея духовної підготовки дорослого для супроводу дитини в розвитку;
- важливість створення підготовленого середовища;
- принцип «від простого до складного» (поступове ускладнення під час роботи з дидактичними матеріалами);
- важливість розвитку незалежності, розвиток навичок життєвої практики;
- ідея індивідуального уроку – презентації;
- техніка проведення триступеневого (номенклатурного) уроку;
- ідея шершавих букв в рухливому алфавіті для тактильного відчуття;
- виділення різним кольором голосних і приголосних в рухливому алфавіті;
- використання номенклатурних карток як дидактичного матеріалу;
- ідея для блоків із циліндрами;
- дошки Сегена як один з різновидів дидактичного матеріалу.

Перебуваючи під глибоким враженням від досліджень Ітара й Сегена, Монтессорі дійшла висновку, що розумова відсталість являє скоріше педагогічну, ніж медичну проблему, що «відсталі» діти потребують більше доцільного виховання, ніж медичного лікування. У той час існував суто медичний підхід до виховання дітей з проблемами розвитку. Тому ідея про те, що педагогіка повинна поєднатися з медициною у лікуванні була ковтком свіжого повітря для наукової думки тієї епохи.

Урешті Монтессорі домоглася дивовижних результатів у роботі з вихованцями. Їй вдалося навчити декількох «відсталих» дітей з притулків читати й писати так добре, що їх можна було відправити на іспити в народну школу, і вони успішно б їх витримали».

М. Монтессорі ніколи не приховувала, що досягти значних результатів їй допомогли праці вчених-попередників – Жана Ітара та Едуарда Сегена. Таким чином, у її десятирічній праці можна бачити зведення воєдино сорокарічної праці Ітара й Сегена. У цьому сенсі можна сказати, що цілих п’ятдесят років діяльної роботи передували й підготували короткочасний досвід двох років роботи в ортофренічній школі.

У той час, коли всі захоплювалися успіхами «ідіотів», Монтессорі почала шукати причини, які гальмували розвиток здорових дітей. Відтак, вона знову звернулась до творів Сегена, бо відчувала потребу ретельно вивчити їх ще раз та сподіваючись знайти поради щодо застосування методики до здорових дітей.

Вона переклала італійською й переписала власною рукою твори цих людей від початку до кінця, виготовивши для себе книги, які робили в давнину бенедиктці до появи друкарства. Переписуючи 600 сторінок французької книги Сегена «Лікування психіки, гігієна та виховання ідіотів» (1846 р.), постійно зупиняючись та переосмислюючи кожне слово, Марія натрапила на ідею автора застосувати його методику для здорових дітей. Італійська педагогиня, захоплена цими думками, покладала великі сподівання на реформування школи та всієї системи виховання. Перед майбутнім педагогом постала нова задача – випробувати методи роботи з «відсталими» дітьми на заняттях з

«нормальними». І така можливість незабаром з'явилася. Монтессорі запропонували доглядати за дітьми у занедбаному кварталі Сан-Лоренцо. Удень батьки працювали, старші діти були в школі, а малюки грали на сходах, у коридорах. Вони бруднили стіни й усе руйнували. Влада вирішила, що дешевше буде зібрати їх в одній кімнаті під чиїмось наглядом. Так 6 січня 1907 року в Римі був відкритий перший «Дім дітей» («Casa dei Bambini»). Відтоді М. Монтессорі займалася проблемами виховання й навчання здорових дітей. Нарешті доктор Монтессорі отримала можливість експериментувати з методом, який розробила самостійно. Так почала формуватися психологія Марії Монтессорі як педагога, зародилися наукові засади її педагогічної теорії й практики.

Погодьмося з висловом американського поета й філософа Ралфа Волдо про те, що великі творіння генія не виникають на пустому місці, хоча багатьом здається, що саме так вони й з'являються, а найвеличніший геній нескінченно зобов'язаний своїм попередникам. Стендінг так пояснив феномен стрімкої появи та популярності методу: причина, за якої її метод здавався більшості людей таким, що з'явився раптово та невідомо звідки, як грім серед ясного неба, полягала в тому, що метод Монтессорі та результати його використання йшли корінням у дослідження минулих років, але ці дослідження були зовсім не відомі більшості студентів, які вивчали педагогіку.

Генрі Гольмс, аналізуючи праці М. Монтессорі, наголошує на тому, що метод не є абсолютно новим в світі педагогіки: дещо вже пропонувалося в теорії, а дещо – на практиці. Наприклад, певні дидактичні матеріали, дуже ідентичні матеріалам італійського педагога, використовував доктор Вальтер Фернальд у роботі із дітьми, що мали відхилення в розумовому розвитку. До речі, він так само висував ідею про те, що їх можна з користю застосувати у вихованні «нормальних» дітей. Ернст Мейман (1862-1915), представник експериментальної педагогіки, доволі докладно трактував формальне виховання різних психофізичних процесів. Проте до Монтессорі ніхто не створив системи, у якій би органічно поєднувалися всі названі

елементи. Вона розробила свій метод у теорії і ввела його в практику, що було результатом багаторічних експериментів.

Отже, М. Монтессорі сформувала метод вільного виховання, у якому знайшли відбиток гуманістичні ідеї прогресивних психолого-педагогічних напрямків того часу. Термін «метод» був запропонований самою авторкою та мав більш широке поняття – педагогічна система. Марія говорила, що все, чого її навчили діти за життя, вона поєднала в систему й дала їй назву – «мій метод».

В основі педагогічної системи М. Монтессорі лежить філософська ідея: кожна дитина народжується із власним внутрішнім потенціалом і залежить від середовища, у якому вона знаходиться. Саме дитині надана головна роль у побудові себе, а задача дорослих – організувати середовище таким чином, щоб воно сприяло її саморозвитку.

Відкривши секрет дитинства (особливості природи дитини), Монтессорі проголошує, що світ дітей та світ дорослих – зовсім різні, навіть протилежні. Це один із фундаментальних принципів методу, бо із нього походять усі інші. Праця італійського педагога, яка вийшла в 1936 році в Лондоні, отримала назву «The Secret of Childhood», але була перекладена з німецької як «Діти – інші». Уже за назвою книги видно принциповий погляд авторки на картину життя дитини: воно – інше. Це означає, що її психіка, уся її сутність влаштована інакше, ніж у дорослих. Якщо останні отримують знання за допомогою аналізу й синтезу того, що відбувається, то дитина просто вбирає життя. Вона по-іншому проживає час, бо природний ритм її життя значно повільніший. Дитина живе тим, що відбувається з нею в конкретний момент, тоді як дорослі постійно планують своє майбутнє.

Марія Монтессорі висунула думку про те, що батьки й педагоги повинні намагатися зрозуміти дитину, тому що вони вже були дітьми й мають життєвий досвід. А нерозуміння, яке існує між цими двома світами, приносить лише біль, що може вплинути на все дитинство й подальше доросле життя. Проаналізувавши причини конфліктів сучасного їй світу дорослих і світу дітей,

Монтессорі робить висновок про те, що дорослі в їхньому розумінні дитини та поводженні з дітьми не лише помиляються в конкретних деталях виховання або в окремих небездоганних формах навчання, але й продовжують неправильно поводити себе стосовно дітей. Ці помилки породили соціальну та моральну проблему батьків і дітей. Отже, авторка концепції вільного виховання звинувачує дорослих у нерозумінні дитини. Згодом вона знаходить спосіб уникнути конфлікту між природовідповідністю як прагненням педагога спиратися на можливості й особливості дитини й культуровідповідністю як прагненням залучити дитину до культури. Монтессорі пропонує компроміс і допомогу в адаптації до потреб суспільства. Перевод дитини із ситуації навчання в режим самонавчання – одна з особливостей методу, яка допомагає позбавити освітній процес від протистояння між дорослим і дитиною, між необхідністю навчатися та бажанням пізнавати навколишній світ без вказівок учителя.

Відмінності дитини від дорослої людини, на які вказувала Монтессорі, дослідниця Марина Сорокова виокремила в такі групи: різниця в рівнях розвитку; різниця в характері роботи; особливості розумового розвитку дитини, які не притаманні дорослій людині.

Розгадавши секрет дитинства через розкриття особливостей внутрішнього потенціалу, який несе в собі кожна новонароджена дитина, М. Монтессорі визначила, якими мають бути умови («зовнішні гіди») для допомоги природному потенціалу («внутрішнім наставникам») на кожному віковому етапі самостворення дитини. Це й склало систему її гуманістичної педагогіки, яка забезпечувала освіту як захист від народження й освіту як допомогу життю. «Внутрішніми гідами» були названі: абсорбувальний розум, потенційні енергії життя (mneme, horme, nebula), сензитивні періоди, а «зовнішніми гідами» – підготовлений педагог та довколишнє розвивальне середовище.

Дитина кардинально відрізняється від дорослого, бо володіє такою формою розуму, як абсорбувальний розум (всотуючий розум; розум, що

поглинає). Це особлива форма сприйняття світу, несвідомий шлях отримання інформації, уміння спонтанно запам'ятовувати сигнали з навколишнього простору. Відкриття того, що малюки мають розум, який здатний сам собою вбирати все, що чує, бачить дитина в оточенні, створило революцію в освіті. Унаслідок цього стала зрозумілою важливість періоду від 0 до 6 років. У жодному іншому віці дитина не має такої величезної потреби в сприянні та розумінні, а будь-які перепони, які заважають її творчій роботі, зменшують шанси на те, що вона сягне досконалості в майбутньому.

Отже, на думку доктора Монтессорі, ми повинні допомагати малюку не тому, що вважаємо його слабким і маленьким, а тому, що він наділений великою творчою енергією, яка настільки крихка за своєю природою, що потребує люблячого й розумного захисту. Новим завданням для освіти стало допомогти розуму в процесі його розвитку, допомогти його творчій енергії та посилити його численні здібності. Усотування звуків, зображень, дій з навколишнього в психіку дитини до 3 років відбувається невибірково (як позитивне так і негативне) та необмежено. Монтессорі виділяла дві фази абсорбувального розуму: від народження до трьох років – несвідоме всотування; від трьох до шести років – свідоме всотувальне мислення. У віці 3 роки абсорбувальний розум поступається місцем свідомому пізнанню світу.

Зміст поняття абсорбувальний розум пов'язаний з таким феноменом дитячої психіки, як «mneme» (вища форма життєвої пам'яті, аналог абсорбувального розуму, здібність до збереження отриманих знань) – здатність зберігати відбитки минулого досвіду. Термін був уведений німецьким біологом Ріхардом Земоном, але широке трактування отримав у книзі Персі Нанна «Hormic theory». На основі «mneme» дитина оволодіває мовою.

Спостереження за природною поведінкою малюків дозволили Монтессорі виділити особливі періоди сприйнятливості, більшість з яких протікають лише в дитинстві, а в дорослому житті не мають великого значення. Це – сензитивні періоди розвитку. Термін «сензитивні періоди» вона запозичила в

голландського біолога Гуго де Фріза. «Сензитивні періоди – періоди особливої чутливості до певних стимулів і сприйнятливості до навчання»[65, с. 363].

Кожний такий період наділений особливим видом чутливості до чогось на основі внутрішнього імпульсу протягом обмеженого проміжку часу, що спонукає дитину до спонтанних дій, які повторюються. Таким чином**,** сензитивний період – це період природного оволодіння основними компетенціями**,** характерними для певного періоду розвитку, а також часовий період, коли дитина найбільш чутлива до окремих впливів, до будь-якого виду діяльності, виділяючи його з-поміж інших. Це моменти сплеску внутрішнього бажання дитини, що супроводжуються великим інтересом; періоди глибокої концентрації уваги на обраних об'єктах; періоди дуже інтенсивної та довготривалої діяльності дитини, яка не втомлює, а, навпаки, є постійним джерелом енергії та зацікавленості; періоди, які починаються на підсвідомому рівні й ведуть до свідомої творчої діяльності. Сензитивні періоди індивідуальні: час їх появи, тривалість, динаміка можуть бути різними в дітей. Вони є активними лише певний час, а потім зникають безповоротно.

Феноменом даної навчальної здатності є те, що дитина в цей часовий проміжок навчається ідеально, як більше ніколи не зможе, – без будь-яких зусиль, виключно через діяльність. Характерними проявами цих періодів є такі :

- універсальність – вони виникають в процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, національності, педагогічних систем;
- пересікання – дитина може перебувати в кількох періодах одночасно, але лише один з них буде кульмінаційним;
- спостережуваність – їхні прояви можна побачити, якщо спостерігати за дитиною: інтерес, концентрація уваги, повторення.

Сензитивні періоди мають у своїй структурі початок (у дитини виникає інтерес до діяльності), кульмінацію (відбувається концентрація уваги) і кінець (втрата інтересу). Перебуваючи в потоці сензитивного періоду, дитина рухається вперед легше й швидше. Дорослі можуть знехтувати цим знанням на

свій страх і ризик. Тоді, рухаючись у протилежний бік, у багатьох дітей сформуються психічні бар'єри до певних предметів, з якими вони житимуть решту життя.

Монтессорі умовно виділила такі сензитивні періоди: розвитку мовлення (0-6 років); сприйняття порядку (0-3 років); сенсорного розвитку (0-6 років); сприйняття маленьких предметів (1,5-2,5 років); розвитку рухів і дій (0-4 років); соціальних навичок (2,5-6 років); розвитку математичних здібностей (3-6 років) (Додатки К, Л).

Відкриття сензитивних періодів у розвитку дитини італійським антропологом і педагогом було великим досягненням, проривом у галузі педагогічної науки. Тому так важливо, щоб середовище, у якому перебуває дитина, завжди було облаштовано раціонально, привабливо й охайно. Дорослі повинні знати про існування таких періодів у житті дитини, щоб уникнути зайвої боротьби й непорозуміння; їх своєчасне відстеження сприяє об’єктивній оцінці рівня розвитку дитини.

Монтессорі створила Дім дітей, у якому прибрала всі перепони, що загрожують їм у світі дорослих, зокрема пригнічення волі. Вона із прикрістю зауважувала, що думка про те, що дитина є самостійною особистістю, не прийде в голову ніколи й нікому. Майже всі моральні й філософські ідеї були зорієнтовані на дорослих, а дитина ніколи не розглядалася як окремий організм із різними потребами, які необхідно задовольнити для того, щоб досягти великих результатів у житті. Педагог наголошувала, що дитина як людське творіння ще не відома, це чиста сторінка в історії людства.

Е. Стендінг основною в тогочасній освіті назвав проблему, яка зовсім не стосувалася освіти, це – соціальна проблема. Вона полягає у встановленні нових, більш досконалих відносин між двома великими пластами суспільства – дітьми і дорослими.

Феномен педагогіки М. Монтессорі-гуманіста, міститься в її безмежній вірі в природу дитини, її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на

формування людини. Вона змогла розробити метод, що забезпечує максимальний розвиток дитячої активності.

Поверховий погляд на педагогіку Монтессорі може спричинити хибне уявлення про те, що дітям надається необмежена свобода. Марія Монтессорі дійсно надала свободу вихованцям, але не в розумінні вседозволеності, а з розумними лімітами – дотриманням соціальних норм та правил:

- можна робити все, що не заважає іншим;
- робоче місце – це індивідуальний простір, межі якого ніхто не може порушувати;
- роботу, яку розпочали, необхідно завершити;
- матеріали після роботи обов'язково повертають на місце.

Поняття свободи, за Монтессорі, має такі складові:

- свобода пересування дитини у підготовленому середовищі;
- свобода вибору предметів і дидактичного матеріалу;
- свобода у визначенні тривалості власної діяльності;
- свобода комунікації і об'єднання для спільної діяльності з іншими дітьми.

Правила та їх виконання – це запорука успішної адаптації в будь-якому дитячому колективі та в суспільстві в цілому.

Іншою домінантою системи Монтессорі є максимально можлива індивідуалізація освітньої діяльності, використання продуманої програми розвитку кожної дитини, яка розрахована на найближчий час та на багато років уперед. Урок дається виключно на основі індивідуального підходу, в результаті спостережень за дитиною, яка розвивається у власному темпі. Двоє дітей в один і той самий момент не можуть знаходитися на абсолютно однаковому рівні розвитку, а найкращий момент для особливого уроку не буде збігатись у двох різних випадках. Дитина, удосконалюючи свої вміння, поступово стає незалежною й упевненою.

Відкривши сензитивні періоди розвитку дитини, М. Монтессорі запропонувала власну вікову періодизацію (Додаток Л). Ця модель базується на

багаторічних спостереженнях за розвитком дітей в умовах свободи. Вікові рамки періодизації обмежені першими 18 роками життя людини. Вони важливі, бо характеризуються тим, що відбувається зростання і трансформація дитини. Четвертий період також виділяється, але це вже період зрілості (18-24 роки).

Після 24 років людина вважається повністю розвиненою й трансформація більше не відбувається, особа досягла зрілості, «норми свого виду» – стала «дорослою». Цей процес яскраво демонструє рисунок «Цибулина», автором якого є М. Монтессорі (Додаток М).

Перша фаза (віковий період) 0-6 характеризується глобальною орієнтацією пізнавальної активності дитини на формування чуттєвого образу навколишнього світу. Цей віковий період ділиться на підфази: 0-3 – Духовний ембріон та 3-6 – Будівельник самого себе. У період від народження до 3 років дитина абсорбує своє оточення за допомогою органів чуттів (смак, нюх, зір, слух, дотик). Через довкілля на несвідомому рівні вона вбирає всі оптичні, акустичні, тактильні враження, мову, рухи людини, культуру, релігію, ставлення до неї батьків та близьких людей. Малюк бажає торкатися предметів, які бачить, чути, як називають їх дорослі. Він прагне багато й по-різному пересуватися. У період від 3 до 6 років дитина хоче самостійно обирати предмети для діяльності, самостійно себе обслуговувати, виявляти максимальну незалежність від дорослого. Мета виховання на першій фазі – досягнення «нормалізації психіки дітей».

Розкриваючи роль сензитивних періодів у психічному житті дитини, М. Монтессорі відмічає їх зв'язок із процесом уваги. Вона вважає, що сензитивність орієнтує увагу дитини на окремі предмети і явища навколишнього світу. Проводячи спостереження в Домі дітей в Сан-Лоренцо, вона дійшла висновку, що за певних умов малюки 3-4-х років уже здатні глибоко концентрувати увагу та утримувати її протягом тривалого часу. Для підтвердження доктор Монтессорі наводить приклад із власної практики, коли вона мала можливість спостерігати за трирічною дівчинкою, яка глибоко занурилась у роботу з блоком циліндрів-вкладишів. Дівчинка виймала циліндри

з блоку, а потім знову ставила їх на місце. Вираз її обличчя свідчив про глибоку концентрацію уваги. Спочатку педагог спостерігала за малечею, не заважаючи їй. Потім стала рахувати, скільки разів дівчинка повторюватиме цю вправу. Помітивши, що дитина не збирається завершувати роботу, М. Монтессорі поставила крісло разом із нею на стіл. Дівчинка підхопила матеріали й продовжила роботу. Тоді педагог звернулася до дітей з проханням заспівати, але дівчинка ніяк не відреагувала. Вона закінчила роботу за власним бажанням після того, як повторила її 44 рази. По закінченню дитина виглядала не втомленою, а спокійною і щасливою, начебто прокинулася від глибокого та освіжного сну. Такий стан дослідниця назвала поляризацією уваги. Вона вважала це необхідною умовою й одночасно ознакою великих позитивних змін, що відбуваються в дитині, початком процесу нормалізації її поведінки.

«Нормалізована дитина – дитина, що виражає себе в гармонії із середовищем, любить порядок і конструктивну діяльність, кмітлива, дисциплінована, співчутлива» [199, с. 194].

Нормалізація – це довготривалий індивідуальний процес формування, розвитку збалансування всіх психічних процесів, генетично закладених програм розвитку, здібностей і навичок дитини. Успішність процесу нормалізації залежить від зовнішніх умов, що є середою життєдіяльності дитини, головну роль у якій відіграє правильна позиція дорослого, особливо у віці від 0 до 3 років, коли дитина, за визначенням Монтессорі, є духовним ембріоном. Авторка методу наукової педагогіки так характеризує нормалізовану дитину: щаслива й позитивна; має стійкий інтерес до життя; незалежна й самостійна; ініціативна; працелюбна; має почуття власної гідності; здатна робити вибір; готова нести відповідальність; самодисциплінована, слухняна; готова допомогти; має повагу й довіру до світу.

Нормалізація – це зміна поведінки дитини з девіантної на нормальну, що може розглядатися як перехід на більш високий рівень розвитку, а це відповідає процесу внутрішнього духовного зростання. Вона відбувається лише завдяки концентрації на будь-якій діяльності.

М. Монтессорі з’ясувала, що нормотипові діти обирають матеріал для роботи, керуючись власним інтересом, який є головною рушійною силою в їхньому розвитку, сприяє появі концентрації уваги та явища повторення в процесі діяльності. Окрім того, педагог визначила, що для дітей важливий порядок в усьому (дотриманні режиму, розташуванні матеріалів і меблів, порядок у діях та словах дорослих і, нарешті, порядок у послідовності під час виконання вправ) та міра в усьому. Наприклад, дидактичні матеріали виставляють на полиці поступово, починаючи з декількох комплектів, і лише з часом додають інші. Це пояснюється тим, що надмірна кількість матеріалів заважає дітям концентрувати увагу, а безлад в оточенні сприяє поглибленню хаосу в думках дітей, що, у свою чергу, заважає адаптації до навколишнього простору та виникненню концентрації.

Нормалізована дитина не потребує покарання, достатньо ізолювати її на деякий час у куту кімнати на стільчику та позбавити діяльності. Зі свого місця вона може бачити всіх своїх товаришів, спостерігати, як вони роблять свою справу, і це був предметний урок, куди більш дієвий, ніж будь-які слова наставниці. Монтессорі вважала, що винагороди не допомагають дітям ставати кращими, як і покарання ніколи не допоможуть їм стати розумнішими, але принесуть лише біль. Усі закреслення, які вчитель залишає на письмовій роботі дитини, усі догани сприяють тільки зменшенню її енергії та її інтересів. Сказавши малюку, що він неслухняний або нерозумний, можна тільки принизити й образити його, а не зробити кращим. Завдання дорослих – показати шлях до дисципліни. Дисципліна з’являється тоді, коли дитина сконцентрувала свою увагу на об'єкті, що її приваблює і який надає їй не тільки корисний досвід, а й контроль над помилками. Завдяки цим вправам відбувається чудова інтеграція, унаслідок якої дитина стає спокійною, світиться щастям, вона зайнята й, забуваючи про все, занурюється в роботу, стає байдужою до призів і матеріальних нагород.

Суть методу наукової педагогіки М. Монтессорі – вільна доцільна діяльність дітей з дидактичним матеріалом у створеному предметно-

розвивальному середовищі при обмеженому прямому впливі педагога на дітей, де одним із завдань є допомога дитині в адаптації в такому великому й поки не знайомому світі, отриманні про нього об'єктивної та достовірної інформації, набуття незалежності.

У педагогічній системі М. Монтессорі особистості педагога й дитини є рівними, вони – партнери у вихованні й навчанні, які беззаперечно довіряють один одному. Лише на вірі у творчі сили й потенціал дитини може будувати свою роботу вихователь.

Педагог у своєму методі використовувала терміни «director, directress» (похідні від «to direct» – направляти, керувати), замість традиційного «a teacher» – учитель, що походить від «to teach» (учити, навчати, давати знання). У педагогіці Монтессорі це означає, що вчитель не вкладає знання у розум дитини, а скеровує її діяльність, стимулює до самостійного отримання знань.

Місце педагога в освітньому середовищі монтессорі-методу інше, ніж у традиційній освіті: він перестає бути центральною фігурою освітнього процесу, научателем, розпорядником і контролером. Тут педагог – компетентний та уважний спостерігач, який приходить на допомогу дитині тільки тоді, коли вона дійсно потребує цього. Він не порушує самостійності дитини – «Допоможи мені зробити це самому!» Використання терміна «наставниця» підкреслює відмінність від традиційного розуміння ролі педагога.

У фундаментальній праці «Метод наукової педагогіки» М. Монтессорі пояснювала, що наставниця мало викладає й багато спостерігає. Головна її задача – скеровувати психічну діяльність та фізіологічний розвиток вихованців. Тому вона замінила назву «вчителька» словами керівниця, наставниця. Таке керівництво набагато складніше й важливіше того, яке зазвичай мають на увазі, адже наставниця керує життям і душею дитини.

М. Монтессорі висуває перелік вимог стосовно діяльності педагога:

- майстерність виявляється в розумінні основної функції підготовленого середовища, а також характеристик і призначення кожного матеріалу, знання особливостей віку дитини, для якого він призначений;

- педагог повинен бути смиренним і терплячим, тому що із смиренності виникає повага до душі дитини;

- педагог повинен бути спостережливим, проникливим, тактовним, досвідченим і, перш за все, милосердним;

- педагог повинен слугувати дитині – надавати необхідну допомогу для розвитку, але не прислужувати (паралель стосунків: учитель-слуга, дитина-господар);

- необхідно заохочувати незалежність дитини, її вільний вибір і самостійну діяльність;

- педагог повинен уміти підготувати все для роботи дитини й, суворо дотримуючись меж свого втручання, залишити право обирати діяльність, тим самим поважаючи її особистість;

- під час наростаючої активності дитини, активність педагога повинна спадати;

- педагог повинен перебувати в стані «інтелектуального спокою».

Здібність спостерігати в монтессорі-педагога є основною якістю, яка визначає його майстерність і професіоналізм. Творець педагогічної системи зауважує, що нова роль наставниці лише на перший погляд здається пасивною, подібно до роботи астронома, який нерухомо сидить біля телескопу, у той час, як у просторі обертаються світи. Насправді, щоб вивчати його, розгадувати, скеровувати його діяльність, необхідно спостерігати й розуміти, не втручаючись. Це важко сприйняти педагогу, а ще важче реалізувати на практиці. Монтессорі-педагог зовнішньо виглядає пасивним, але його внутрішня робота дуже напружена. Уся діяльність забезпечується активною підготовкою й керівництвом учителя, а його наступна бездіяльність – знак успіху, що забезпечує виконання завдання. «Щасливий той учитель, у якого клас знаходиться на такому рівні розвитку, коли він може сказати: «Присутній я чи ні, клас працює. Група досягла незалежності» [65, с. 195].

Безумовно, від монтессорі-педагога вимагається забезпечення порядку в навколишньому середовищі, проведення спеціальних уроків, але майстерність

полягає саме у своєчасності та характері втручання в дитяче життя. При цьому, звичайно, необхідне бездоганне знання дидактичного матеріалу, уміння його презентувати дитині. Це може зробити лише фахівець. У його обов'язки входить розрізняти, які вчинки дітей зупиняти, а які – лише спостерігати. Загальне правило таке: педагог не може втручатися в самостійну творчу діяльність дитини, поки вона виконує правила. З іншого боку, потрібно неодмінно втрутитися, якщо дитина нічим не зайнята або заважає іншим.

Підкреслюючи відмінність монтессорі-вчителя від звичайного педагога, М. Монтессорі зазначає, що «він не може трансформуватися з останнього: його слід творити заново, уникаючи педагогічних забобонів» [65, с. 74].

Найголовнішим завданням для наставниці є її самовдосконалення, необхідність приділяти увагу власній підготовці для роботи з дітьми. У жодній педагогічній системі не йдеться про духовну підготовку вчителя, але для Монтессорі це стало пріоритетним завданням. Е. Стендінг так описує цей процес: така підготовка повинна стати першим кроком у підготовці будь-якої вчительки, незалежно від її національності та віросповідання. Їй необхідно допомогти очистити своє серце й наповнити співчуттям до дитини. Вона повинна навчитися «смиренності» й бути готовою слугувати дитині. Їй потрібно навчитися помічати маленькі й тендітні паростки життя, що розкривається в душі дитини. Таку здатність можна набути через внутрішнє зусилля, спрямоване на самовдосконалення». Смиренна наставниця ніколи не стане використовувати примус в роботі з дітьми. Вона має по-новому подивитися на дитину й проблему навчання, повірити в потенційні можливості вихованця.

На думку М. Монтессорі, для того, щоб стати більш духовним, учителю необхідно знайти в собі велику кількість як позитивних, так і негативних рис. Підготовка педагога, формування його професійних якостей та умінь є однією з умов вдалої реалізації положень педагогічної концепції Монтессорі на практиці, яка передбачає виконання таких правил:

- виявляти турботу про навколишнє середовище;

- учити дітей правильно користуватися матеріалами;
- бути активними, коли діти адаптуються до середовища, і стати пасивними, коли це буде досягнуто;
- спостерігати за вихованцями, щоб побачити того, хто потребує допомоги;
- слідувати за дитиною;
- слухати й відповідати лише тоді, коли про це просять;
- поважати тих, хто працює, ніколи не переривати їхню діяльність;
- поважати тих, хто робить помилки й не поспішати самому їх виправляти;
- бути невпинними, пропонуючи матеріали, навчаючи, зберігаючи оточення живим і природним;
- дати відчути свою присутність тим, хто перебуває в пошуках роботи і сховатися від тих, хто працює;
- з'явитися вчасно перед тими, хто вже закінчив свою роботу.

За аналогією до нормалізації кожної дитини й за аналогією до нормалізації класу, своєрідний шлях нормалізації переживає й учитель, але, на відміну від вихованця, він свідомо впорядковує свою психіку, поступово піднімаючись на більш високий рівень розвитку, досягти якого можливо лише завдяки тривалій внутрішній роботі, щоб дійсно стати «посвяченим». Недосвідчений монтессорі-педагог так само, як дитина, яка вперше потрапила до класу, проходить єдині паралелі розвитку на кожному із чотирьох етапів. На першому етапі в нього спостерігається ейфорія, він зайнятий облаштуванням середовища. На другому етапі вчитель схожий на «ненормалізовану» дитину: його охоплює відчуття хаосу, переповнюють почуття страху, розгубленості, незадоволення роботою. На третьому етапі відбувається самовизначення, прийняття себе як монтессорі-педагога. Учитель і середовище перебувають на шляху до порядку так само, як і діти. У нього виробляється особистий професійний стиль. На четвертому етапі з'являється відповідальність за дитину, групу, що дозволяє не тільки успішно вирішувати конкретні задачі, але й

відчути цілісність усієї системи. Зовнішньою ознакою професіоналізму монтессорі-вчителя є вміння користуватися методом спостереження.

Як правило, традиційного вихователя вчать методиці, як викликати та утримувати інтерес дітей, як підтримувати дисципліну. Така підготовка заснована на припущенні, що педагог більш активний, а діти більш пасивні. Його вважають головним фактором розвитку дітей, саме він може вільно пересуватися приміщенням, говорити чи мовчати, обирати заняття, у той час як діти повинні сидіти тихо, уважно слухати, починати й закінчувати роботу, коли їм скажуть. Монтессорі-педагог досягає успіху, коли відбувається зміна ролей: дитина стає активним учасником, а педагог – пасивним.

На думку італійської педагогині, наставниця є частиною навколишнього розвивального середовища, до того ж дієвою його частиною. Це означає, що вона завжди повинна бути привабливою для дітей, добре вдягненою, акуратною, уникати занадто різких рухів, розмовляти спокійно, не підвищувати голос, навчитися пересуватися тихо, природно, невимушено. Оскільки в дитині наявні здібності до наслідування, вихователю важливо ставитися до неї з особливою лагідністю й добротою, які він прагне розвинути.

Педагог у традиційній системі освіти наперед знає, що будуть робити діти на заняттях, запланованих у розкладі. Монтессорі-педагог займається підготовкою середовища, індивідуальними інтересами кожної дитини; він ніколи не знає, що вони з дітьми робитимуть у той чи інший момент, і це перетворює кожний новий день на пригоду.

Ще одна особливість монтессорі-педагога пов’язана із дослідним характером роботи. Виявляється, що він не повинен передавати свій досвід і знання дітям. Наставниця вірить, що вихованці допитливі й спроможні освоювати навколишній світ через самостійну діяльність, що вони прагнуть бути незалежними та відповідальними.

Основоположною ідеєю педагогіки М. Монтессорі Олена Хілтунен вважає ідею про особливу позицію педагога: він стає дослідником, тому що приймає позицію слідування за дитиною, а не авторитарні стосунки з нею.

Монтессорі-педагог спостерігає, як відбувається процес розвитку кожної дитини, чекає концентрації та поляризації уваги, активності, наполегливості. Він здійснює рефлексію теперішнього й підлаштовує свою майбутню професійну поведінку. Він не затримує більш розвинені розуми тим, що дає їм знання, які нижче їхніх можливостей. І в той же час не прагне вкласти знання в тих інших, хто ще не здатний ці знання оцінити. [37, с. 10].

Для монтессорі-педагога спостереження – це сенс постійної педагогічної роботи. Він робить це не для встановлення діагнозу, а заради бажання побачити і зрозуміти унікальність кожної дитини, заради спроби впіймати момент поляризації уваги, що є ознакою розвитку, і для того, щоб визначити необхідність допомоги дітям у самобудівництві. Спостереження обов'язково фіксуються у Рефлекторних журналах, бланках спостережень, щоденниках (Додаток Н).

М. Монтессорі особливого значення надавала освіті та підготовці вчителя, підкреслюючи це у своїх педагогічних та наукових працях: «Метод наукової педагогіки», «Відкриття дитини», «Діти – інші», «Абсорбувальний розум», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі». Зміст підготовки монтессорі-вчителя описано Юлією Фаусек, яка в 1914 році відвідала Італію з метою вивчення методу Монтессорі, а згодом активно пропогувала його у вітчизняному дошкіллі. Програма курсів для керівниць за методом італійського педагога в Неаполі (1918 р.) була дворічною. Вивчали теоретичні аспекти методики, загальну педагогіку, фізіологію, гігієну, загальну й дитячу психологію. Важливим моментом у практичній частині курсу було відвідування шкіл і обговорення цих відвідувань.

М. Монтессорі ніколи не дозволила б видати диплом, навіть при повному засвоєнні методу, жодній із своїх учениць, якою б геніальною вона не була, якби та, крім відвідувань теоретичних занять, не провела б достатньо часу в одній з таких монтессорі-шкіл, яка добре зарекомендувала себе, спостерігаючи, як діє цей метод на практиці. І тільки після двох років успішної практичної роботи за методом Монтессорі можна отримати диплом про закінчену освіту.

Відомий дослідник педагогічної системи Монтессорі І. Дичківська в монографії «Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності» так представила монтессорі-вчителя: «Це дипломований педагог, який любить дітей, культурно і професійно зацікавлена особа, яка бажає брати участь у розробках курсів, що сприяють розвитку монтессорі-педагогіки й своєму особистому зростанню» [65, с. 76]. Він проводить групові та індивідуальні уроки, відповідає за підбір матеріалів і порядок їх утримання. Учитель, як посередник між дітьми і дидактичним матеріалом, організовує середовище відповідно вікових та сенситивних запитів дитини таким чином, щоб воно спонукало до самонавчання, а дорослий виконував функцію помічника в цьому процесі.

Уперше в навчальному посібнику «Система М. Монтессорі: теорія і практика» М. Сорокова проаналізувала й конкретизувала функції наставниці:

1. Посередницька функція. Педагог створює зв'язок між дитиною та розвивальним предметним середовищем.

2. Керівна функція. Учителю необхідно супроводжувати дитину так, щоб вона не відчувала його присутності.

3. Навчальна функція. Навчання через наслідування – один із головних способів оволодіння знаннями, уміннями та навичками в системі Монтессорі.

4. Організаційна функція. Педагог піклується про порядок в організованому просторово-предметному середовищі.

5. Діагностична функція. Володіння педагогом технікою спостереження за поведінкою і розвитком дитини.

6. Захисна функція. Учитель слідкує, щоб діти не заважали один одному, не порушували правила.

Таким чином, педагогічна система М. Монтессорі пропонує не лише оригінальні методи й прийоми роботи з дітьми, унікальний зміст освіти, але й нетрадиційний погляд на роль і функції педагога.

Поряд зі спеціальною професійною підготовкою педагога Монтессорі надавала особливого значення організації розвивального предметно-просторового середовища, яке повинно бути повністю орієнтованим на фізичні

й духовні потреби дитини, внутрішній світ якої принципово відрізняється від світу дорослих. Саме в такому середовищі малюк добре почувається й здійснює вільну діяльність, спрямовану на пізнання довкілля й створення власного «Я».

М. Монтессорі змінила зовнішній вигляд приміщень-класів: замість важких меблів уперше з'явилися маленькі столики, стільчики й крісла, щоб навіть трирічні діти могли їх легко пересувати відповідно до власних потреб. Реалізації педагогічних задач підпорядкована й архітектура шкіл Монтессорі, яка мала відповідати певним критеріям: простота (перевага світлих природних кольорів); мінімалізм (невелика кількість матеріалу для роботи), доступність (дитина повинна мати можливість без перешкод узяти матеріал і повернути на місце без допомоги дорослого), безпека (самого обладнання), тиша (простір має включати місця для усамітнення й концентрації). Ще одна особливість – відчинені двері між класами для вільного пересування, а замість стін у кімнаті – низькі перегородки, на яких розташовані кімнатні рослини.

Приміщення як місце роботи у монтессорі-садку відрізняється від традиційного. Побудова предметно-розвивального середовища відбувається за конкретними принципами: продумане зонування, розташування матеріалів у певній послідовності, дотримання порядку, доступність будь-якого матеріалу для кожної дитини, недопущення перенасичення середовища, природні кольори і матеріали.

У педагогіці Монтессорі висувається ряд принципових вимог, які сприяють найбільш ефективній реалізації функції підготовленого середовища. До них авторка методу вільного виховання відносить такі:

- наповнення середовища повинно стимулювати дитину до самостійної діяльності;
- дидактичний матеріал має допомагати дитині осягати світобудову;
- в кожному дидактичному матеріалі повинна виділятися певна характеристика предмета чи явища, що підлягає вивченню;
- будь-який дидактичний матеріал повинен виглядати естетично й привабливо;

- в оснащенні та структуруванні середовища важливе врахування сенситивних періодів у розвитку дитини;
- загальною вимогою для всіх матеріалів у розвивальному просторі є їхнє кількісне обмеження;
- конструкція дидактичного матеріалу обов'язково повинна забезпечити дитині можливість самостійного контролю за помилками, перевірку правильності власних дій та отриманих результатів;
- оснащення підготовленого середовища має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дитини.

Найважливішою ціллю підготовленого середовища, за М. Монтессорі, є сприяння розвитку незалежності малюка від дорослого. Тому побудова предметно-просторового середовища відбувається із дотриманням певних принципів, один із яких – принцип свободи. Дитині необхідно допомогти стати незалежною й самостійною. Їй потрібно надати таку діяльність, яка допоможе в цьому становленні, а не допомагати робити те, що вона може виконати самостійно. За методом Монтессорі, вихованцям надається свобода вибору діяльності й матеріалу, свобода руху, право на помилку, свобода повторення, свобода часу, свобода спілкування. Але свобода не може існувати без певних обмежень. Наприклад, можна вільно обирати місце роботи (на килимку чи за столом), проте не можна порушувати особистий простір того, хто працює; можна вільно обирати роботу з матеріалом, але лише ту, яка вже була презентована.

Наступний принцип – структура й порядок у підготовленому просторі. Приміщення класу поділено на осередки, які оформлені відповідно до філософських принципів методу та вікових особливостей дітей. Так структура класу для тоддлерів (1,5-3 роки) включає осередки: «Сенсорика», «Передматематична підготовка», «Розвиток мовлення», «Життєва практика», «Мистецтво», «Музика». Для дошкільників (3-6 років) структура приміщення включає осередки: «Сенсорика», «Математика», «Розвиток мовлення»,

«Життєва практика», «Природа і культура». Усі матеріали структуровані й знаходяться на полицях у певній послідовності, повністю укомплектовані, наявна кольорова кодифікація для зручності їх використання. Порядок у монтессорі-класі включає категорію простору, категорію часу й категорію послідовності дій (алгоритмізацію).

Третій принцип монтессорі-оточення – природність та реальність. Необхідним є контакт дитини, яка розвивається, з природою. Тому в класі багато кімнатних рослин, є домашні тварини, за якими доглядають діти. Малюки виконують реальні дії з реальними предметами (прибирають сніг на ділянці, вирощують овочі та квіти) – опановують справжні життєві навички.

Краса й атмосфера – четвертий принцип. Реальна краса, на думку Монтессорі, заснована на простоті, тому в класі все красиве, привабливе, естетичне, полиці не захаращені зайвими речами. Вихованці прикрашають клас створеними власноруч букетами із живих квітів. Вони також несуть відповідальність за чистоту й порядок. Приміщення наповнюється робочим шумом, який видають діти, сконцентровані на виконанні роботи. Атмосфера затишку і комфорту відрізняє приміщення монтессорі-закладу, яке обов'язково містить зручні крісельця для усамітнення й відпочинку.

П'ятий принцип – наявність автодидактичного матеріалу, основна мета якого – сприяти в реалізації внутрішньої активності дитини, допомогти їй у саморозвитку й самонавчанні.

Система Монтессорі має глибоко продуману та багаторазово експериментально перевірену методику роботи з комплексом оригінальних дидактичних матеріалів. Монтессорі-матеріали є складовою частиною підготовленого середовища. За своєю структурою та логічною послідовністю використання вони відповідають сензитивним періодам розвитку дитини, мають привабливий вигляд, прості в застосуванні. Вони були створені, щоб:

- діти могли удосконалювати свої почуття і класифікувати сенсорні відчуття;
- збагатити і організувати мову;

- усвідомити формат математичних даних про Всесвіт;
- навчитися легко, свідомо і точно пересуватися;
- ініціювати процес становлення незалежності;
- отримати конкретну основу для абстрактного мислення;
- розширити досвід дитини.

За їх допомогою дитина впорядковує, структурує власні хаотичні враженні про довкілля, вчиться усвідомлювати їх. Усі дидактичні матеріали були розроблені М. Монтессорі експериментально. Лише після довготривалої та ретельної перевірки реакції дітей на них педагог визнавала їхню придатність, натомість відкидаючи й прибираючи все те, що не викликало зацікавленості у вихованців. Матеріали задовольняли реальні потреби дітей та враховували їхні здібності. Звідси вимога – не допускати до використання «випадкові» варіанти дидактичних матеріалів.

Принциповим для монтессорі-методу є положення про те, що оснащення середовища повинне стимулювати дитину до самостійної діяльності. У створенні й використанні дидактичного матеріалу М. Монтессорі виокремила такі принципи: значимість матеріалу для дитини; ізоляція складності; контроль помилки; поступове ускладнення матеріалу; непряма підготовка для подальшого навчання; поступове абстрагування; матеріал завжди обмежений у кількості та містить можливість творчого експериментування.

Принцип значимості матеріалу полягає в тому, що комплект має бути представлений у відповідний момент. Спостерігаючи за дитиною, педагог визначає час, коли саме можна презентувати той чи інший дидактичний матеріал.

Наступний принцип – ізоляція ознаки. Це виокремлення однієї якості, яку демонструє матеріал. Таке виділення спрощує задачу для дитини й дає їй можливість сконцентруватися на новій якості, якій присвячений матеріал. Для цього потрібно використовувати предмети, абсолютно ідентичні в усьому, окрім єдиної якості, що змінюється (колір, розмір, форма, тактильні відчуття). Наприклад, у Рожевій вежі виділено лише одну якість – розмір кубів, і цю

якість дитина засвоює легше та з кращим результатом, бо не відволікається на колір чи форму (всі 10 предметів мають форму куба, виготовлені з дерева, рожевого кольору).

Контроль помилок є важливим принципом використання дидактичного матеріалу**.** Щоб сприяти незалежності дитини від дорослих, монтессорі-матеріали дають їй можливість самостійно контролювати помилки. У подальшому дитина прагне не лише виправляти, але й запобігати їм. Якщо малюк не помічає помилок, це свідчить про недостатній розвиток органів чуттів або уваги. Монтессорі вбачала в помилках велике виховне значення. Вони примушують обстежувати предмети, придивлятися до них, переробляти роботу по декілька разів. Контроль помилки може бути механічний, за парними ознаками, з боку педагога, візуальний (порушення гармонії ряду, кольорового маркування, невідповідність номенклатурним картам).

М. Монтессорі застерігала щодо використання матеріалів не за призначенням. Наприклад, якщо малюк використовує футляр циліндра як візочок, або споруджує будинки із кольорових шпулек, або починає ходити по довгих штангах – це неправильне використання матеріалу. Він стає марним, унаслідок чого в дітей спостерігається марне витрачання енергії.

Не менш важливим є принцип поступового ускладнення матеріалу, що сприяє реалізації важливої вимоги до організації навчального процесу – повторення на одному й тому ж змісті, але в новій формі. Прості вправи поступово ускладнюються, розширюються варіанти роботи з матеріалом так, щоб вони не повторювались і не набридали дітям.

Наступний принцип полягає в тому, що дидактичний матеріал не прямо готує дитину до подальшого навчання. Наприклад, підготовка руки дитини до письма складається із роботи з блоками циліндрів для розвитку координації рухів пальців руки, а виконання роботи з миття столу готує окомір малюка до читання (рухи виконуються зверху вниз і зліва направо).

Кожна вправа з монтессорі-матеріалом має дві цілі – пряму та непряму. Перша сприяє актуальним діям дитини, а друга – спрямованим на майбутнє.

Наприклад, у матеріалі Рожева вежа пряма ціль – формування понять великий-маленький, а непряма – розвиток рухів, моторики, уміння впорядковувати предмети.

Суть принципу абстрагування полягає в тому, що спочатку матеріал виражає прямо якусь ідею, але поступово стає все більше абстрактним її вираженням. Наприклад, великий дерев'яний трикутник спочатку вивчається сенсорно, потім вирізані кольорові паперові трикутники, згодом – намальовані кольоровими лініями трикутники, і наприкінці – майже абстрактні трикутники, які намальовані тонкими лініями. Монтессорі наголошувала, що математика має починатися з чуттєвого пізнання й базуватися на знанні конкретних об'єктів. Вона підтримувала ідею про те, що зв'язок між розвитком мозку та моторикою впливає на здатність дітей розуміти та засвоювати поняття, поступово переходячи від конкретного до абстрактного. За допомогою маніпуляцій з конкретними предметами поступово формуються абстрактні поняття: предмети замінюються більш абстрактними образами. Математичний матеріал в монтессорі-класі – це матеріалізована абстракція. Отже, обов'язковими принципами монтессорі-дидактики є такі: від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від загального до конкретного.

Обмежена кількість матеріалу. Правила побудови розвиваючого середовища дитячого садка за системою Монтессорі передбачають наявність на полицях матеріалу в кількості не більше 3-4 комплектів на початку навчального року в кожному осередку. У міру того, як діти будуть оволодівати алгоритмами роботи з ними, педагог буде пропонувати нові та варіативні вправи до вже знайомих. Це потрібно для того, щоб запобігти хаотичній роботі з матеріалами, адже всі вони повинні бути представлені дітям у логічній послідовності.

Після періоду повторення вправ виникає ще один феномен – дитина починає створювати нові способи використання матеріалу: комбінує декілька взаємопов'язаних, порівнює їх з об'єктами навколишнього середовища. Такий вибух активності стає можливим завдяки внутрішньому розвитку дитини в поєднанні з творчими можливостями, які приховані в предметах.

Невід'ємною складовою роботи з матеріалами постає дотримання правил користування ними: можна обирати для самостійної роботи лише ті, які презентував педагог; працювати обережно; після завершення роботи – повернути на місце; доукомплектувати, якщо потрібно, щоб з ними могла працювати інша дитина.

Таким чином, дидактичний матеріал Монтессорі та принципи його використання представляють собою особливі дидактичні засоби, ретельно підібрані відповідно до сенситивних періодів та освітніх потреб дітей.

Шостий принцип побудови середовища в класі Монтессорі – соціальне життя. Під середовищем варто розуміти не лише приміщення з усіма матеріалами, а й учасників колективу. Соціалізації дітей в монтессорі-класі сприяють різновікові групи; правила, обов'язкові для виконання як дітьми так і педагогами; нетрадиційна система роботи в групі; принцип самонавчання й саморозвитку; індивідуальний підхід в освіті. Важливим результатом спілкування й взаємодії дітей є формування таких соціальних якостей, як уміння запропонувати допомогу і звернутися за допомогою; терпимість та толерантність; адекватна самооцінка; упевненість у власних силах; комунікативні навички.

Соціальна взаємодія у різновікових групах характеризується своєрідними психологічними механізмами. Коли дитина вступає у взаємодію як молодша, вмикається механізм наслідування. Коли дитина вступає у взаємодію з іншими як старша, вмикається механізм соціального дорослішання. Із часом малюк засвоює більш складні та спрямовані дії. Його роль у групі змінюється, йому починають довіряти серйозні справи.

Розвивальне середовище вибудовується за певною логікою. Монтессорі-клас (3-6) поділений на 6 зон: «Життєва практика», «Розвиток мовлення», «Сенсорика», «Математика», «Музика», «Вивчення природи й культури». В осередку практичного життя знаходяться матеріали, за допомогою яких дитина вчиться доглядати за собою та своїми речами. Зона розвитку мовлення дозволяє розширити словниковий запас, познайомитися з буквами, зрозуміти склад і

написання слів. Зона сенсорного розвитку дає можливість використовувати свої почуття під час вивчення навколишнього світу. Дитина зможе навчитися розрізняти висоту, довжину, вагу, запахи, смаки, звуки, форми предметів. Математична зона вчить розумінню цифр, складу числа, основним математичним діям. Музична – дозволяє дитині знайомитися з музикою, звуками, тренувати почуття ритму, вивчати процес появи звуків різних музичних інструментів. Осередок вивчення природи й культури сприяє знайомству з навколишнів світом, головними природними процесами і явищами, традиціями інших народів.

У Марії Монтессорі особистий оригінальний погляд на навколишній світ, його походження та розвиток, роль і місце людини в ньому, зокрема дитини. Вона була переконана в існуванні «космічного плану» розвитку Всесвіту, де кожний об'єкт і суб'єкт виконують призначену йому функцію. Це поняття з'явилось у 1935 р. в її роботі «Космічне виховання». У контексті цієї теорії Монтессорі проголошує ідеї, які актуальні для сучасної цивілізації. Мета космічного виховання в тому, щоб сприяти побудові у свідомості дітей цілісної картини світу, розумінню ними Всесвіту як системи систем. У концепції космічного виховання чітко простежується взаємозв'язок і взаємозалежність двох кардинальних світоглядних проблем: усвідомленого розуміння дитиною універсальності, цілісності, упорядкованості й гармонії світоустрою; вироблення у неї екологічно зорієнтованого ставлення до світу, культивування здатності до самовизначення та самореалізації у творчій діяльності, спрямованої на загальнолюдське та особисте благо.

Організація освітнього процесу. Важливою новацією в Домі дітей стало створення оригінального навчального процесу для вихованців від 3 до 12 років, що будувався на визнанні за кожною дитиною права на автономію і самостійність, свій темп роботи і специфічні способи оволодіння знаннями. Монтессорі-педагог ніколи не порівнює дітей за рівнями розвитку, в класі немає заохочень і покарань. Значення мають лише індивідуальні досягнення вихованців сьогодні в порівнянні з вчорашніми. Тому дорослий повинен мати

чітке уявлення про індивідуальний рівень розвитку кожної дитини для пошуку та презентації оптимальних дидактичних матеріалів.

У монтессорі-закладі дітей не примушують сидіти нерухомо за столами, навпаки, їм надається можливість обирати зручне місце та вільно пересуватися приміщенням. Італійський педагог добре розуміла значення рухової активності для зростаючого організму і наголошувала на тому, що вчить дітей рухатися, бо вони готуються до життя, а не до школи. У зв'язку з цим для фізичного розвитку пропонувалася гімнастика трьох видів: на апаратах, вільна, освітня. У якості апаратів використовували круглі сходи, дитячі гойдалки, м'яч, підвішений на мотузці до стелі. Вольова гімнастика складалася із маршування під музику й сприяла зміцненню легень та розробці дихального апарату. Але більшої уваги заслуговувала освітня гімнастика. Дітей учили виконувати погоджені рухи пальцями, що готувало до звичайних рухів у повсякденному житті: одягання із різними видами застібок, шнурування, зав'язування бантів. Велике значення в розвитку рухової активності дітей Монтессорі надавала вільним іграм, спілкуванню з природою: заняттям у саду, догляду за рослинами, тваринами.

Класи в монтессорі-закладі були різновікові. Кожний віковий період, що має подібні домінанти розвитку, включає такі групи: інфант-тоддлер (0-1,5 років, 1,5-3 роки) і дошкільники (3-6 років), бо для задоволення потреб дітей цих вікових періодів необхідні подібні умови. Таким чином, італійський педагог будує технологічну основу своєї педагогічної системи, використовуючи особливості психічного розвитку дітей Наповнюваність груп у Будинках дітей складала 30-40 вихованців. Самі малюки підказали, що принцип «один клас – один вік» лише ускладнює роботу педагога. Мати, у якої шестеро дітей, легко дає їм раду. Але коли в неї є близнюки, або якщо в групі з'являються діти лише одного віку, то все стає складнішим, тому що дуже важко впоратися з дітьми, якщо всі вони хочуть одного й того самого в один і той самий час.

Головна форма виховання й навчання за методом Монтессорі – самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблений урок. Показ

дитині нового матеріалу й правильне його використання має назву презентація. «Презентація дидактичного матеріалу – це демонстрація дитині алгоритму (послідовності) дій з матеріалом та мотивування до подальших маніпуляцій з ним» [199, с. 194].

Презентація – це запланований, підготовлений урок для однієї дитини або групи дітей; час, коли педагог дарує дитині один із способів пізнання та дослідження навколишнього світу. І. Дичківська так описує презентацію: «Її мета полягає не лише в ознайомленні з основними якостями і застосуванням матеріалу, а й у створенні для педагога можливостей більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. … Основний урок повинен вибудовуватися на основі індивідуального підходу, оскільки діти в один і той самий момент не можуть мати однаковий рівень розвитку» [65, с. 109].

Вирішальною умовою успішності уроку є особистісний контакт між педагогом і дитиною. Вимогами до такого уроку є простота, точність, лаконічність, об’єктивність. Триває він від 1 до 3 хвилин і має таку структуру : вік, для якого рекомендований; матеріал, що буде використовуватися; мета (пряма та непряма) презентації; хід презентації; точки інтересу (прийоми, на які необхідно зробити акцент під час показу дитині); контроль помилки (закладений у матеріалі в більшості презентацій); словник (нові поняття, з якими знайомиться дитина під час роботи з матеріалом); варіативність (варіанти вправ з їх поступовим ускладненням).

Педагог завжди сидить поруч із дитиною, а не навпроти. Спочатку він показує весь алгоритм роботи з матеріалом, після чого пропонує дитині спробувати повторити всі дії. Якщо вихованець зрозумів презентацію, він може самостійно продовжити роботу. Індикатором правильності вибору є інтерес дитини до уроку, зацікавленість матеріалом, бажання повторити, зробити самому. У такому випадку педагог залишає дитину й починає спостерігати за нею. Якщо ж вихованець працює з матеріалом неправильно, слід відкласти урок на деякий час. Важливим моментом, якого очікує дорослий, є повторення вправи. Якщо такий феномен виявиться, наставниця зрозуміє, що вже

допомогла внутрішнім потребам дитини знайти в навколишньому середовищі інструмент для подальшого розвитку. Після феномену повторення вправи в її початковій формі виникає ще один: дитина починає створювати нові способи використання матеріалу.

Як уже зазначалося, М. Монтессорі висувала високі вимоги до професійної підготовки педагогів. Зокрема перед початком презентації вчитель має досконало знати план її проведення, детально підготувити матеріали: укомплектувати й потурбуватися про їх привабливість, продумати й відпрацювати рухи, уміти встановити контакт з дитиною, правильно завершити й бути готовим до імпровізації.

Згодом наставниця пропонує дитині той самий матеріал, але як вираження нової ідеї. Це реалізується у формі індивідуальних уроків – уроків номенклатури (триступеневих уроків), під час яких дитина засвоює нові поняття. Триває він 3-5 хвилин і складається з трьох етапів (ступенів):

1. Педагог установлює зв'язок між предметом і назвою: він вказує на предмет, чітко та зрозуміло вимовляє його назву: «Це – …».

2. Фаза закріплення уявлення про предмет, формування пасивного словника. Вона може тривати різні проміжки часу у різних дітей. Педагог називає предмет і дає дитині доручення: «Подай мені…», «Принеси мені…».

3. Педагог вказує на предмет і пропонує дитині назвати його, відповідаючи на питання: «Що це?». Відтак назва предмета стає частиною активного словника дитини.

Колективне заняття «Коло» проводиться щоденно в заключній частині вільної роботи дітей з матеріалами. Тривалість – не більше 15-20 хвилин та складається з кількох частин:

1. «Граційне» (термін М. Монтессорі) ходіння по лінії під музику.

2. «Урок тиші»: діти декілька секунд сидять у колі дуже тихо для того, щоб розповісти потім, що вони почули в тиші. Вихователь може пошепки запропонувати дитині встати й виконати якусь дію.

3. Педагог проводить будь-яку колективну вправу з одним чи двома матеріалами. Наприклад, роздає дітям по одному кубу Рожевої вежі, і діти по черзі виходять в центр кола, будують її.

4. Діти з педагогом розучують вірш або пісеньку-гру.

Деякі «Кола» можуть бути присвячені окремим подіям у групі, підготовці до свят, стають частиною певного проєкту. Для дітей це можливість деякий час побути разом, розповісти щось, поділитися враженнями, висловити власну думку, запитати про щось. Для педагога – індикатор розуміння дитячих душ, момент, щоб установити теплу атмосферу в групі.

Отже, педагогіка Монтессорі має глибоко продуману та добре відпрацьовану технологію. Кожний навчальний план є своєрідною програмою одного з навчальних курсів: «Життєва практика», «Математика», «Сенсорика», «Розвиток мови», «Природа і культура» та має чітку систему спланованої серії уроків-презентацій, які спрямовані на досягнення певної мети. У цій серії кожний наступний урок є продовженням попереднього. Матеріал представлено в логічній послідовності, а нові поняття базуються на вже відомих.

Підсумовуючи вище зазначене, можемо зробити висновок, що однією з ключових ідей монтессорі-педагогіки є ідея саморозвитку особистості дитини в процесі проходження нею ряду сенситивних періодів, які протікають у відповідності до її внутрішньої індивідуальної програми саморозвитку.

Успіх саморозвитку й самонавчання дитини залежить від забезпечення педагогом ряду умов, які сформульовані в монтессорі-педагогіці. Це наявність спеціально підготовленого відповідно до потреб і можливостей дитини освітнього середовища, що включає цікаві для неї стимули для сенсомоторного, інтелектуального, мовленнєвого, естетичного й соціального саморозвитку в умовах діяльності й особливу позицію педагога.

Важливе місце в спеціально підготовленому середовищі займає автодидактичний матеріал, який є ключем до самостійного відкриття дитиною довкілля та побудови власного внутрішнього світу знань і уявлень про нього. Дидактичний матеріал, представлений в одному примірнику, забезпечує

можливість повної концентрації уваги дитини на обраному нею комплекті за рахунок його естетичної привабливості та обов'язкової можливості контролю результатів роботи.

Ще однією важливою ідеєю монтессорі-педагогіки, яка забезпечує саморозвиток дитини, є відхід від традиційної форми організації навчання – класичного уроку – за рахунок реалізації принципу свободи дитини в освітньому процесі.

Вивчені нами історико-педагогічні матеріли дозволяють стверджувати, що Марія Монтессорі як яскравий представник педагогіки вільного виховання зробила вагомий внесок у розвиток гуманістичної педагогічної традиції. Фундаментальною основою цієї теорії є визнання самоцінності індивідуальності та права особистості на вільний розвиток. Авторка методу наукової педагогіки створила Дім дітей, у якому дбали про розвиток унікальності кожного вихованця, виявляли повагу до нього, сприяли формуванню почуття власної гідності. Спеціальне дослідження теорії педагогічної системи Монтессорі дозволяє зробити висновок, що в організації життєдіяльності дітей вона подолала жорстку формальну регламентацію, нав'язливу опіку, надмірну організованость, надавши пріоритет свободі, власній активності та інтересу дитини. А свобода вибору – найкращий засіб виховання самостійності та відповідальності за прийняті рішення.

## 2.2. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку в педагогічній системі М. Монтессорі

Ідея про свободу особистості, її незалежність та самостійність є пріоритетною в педагогічній теорії М. Монтессорі, незважаючи на те, що термін «самостійність» майже не вживається в її роботах. Італійське «indepenza», як і англійське слово «independence», часто перекладається як «самостійність», але здебільшого стосується поняття «незалежність». У теорії методу незалежність та самостійність практично не розділяються й мають природний характер. Дитина не просто прагне самостійності, а її повноцінний

розвиток неможливий без набуття незалежності. В англійській мові найбільш близьким терміном до «самостійності» є – «autonomy», який у західній традиції означає один із аспектів самостійності – свідомий та вільний вибір.

Монтессорі була переконана, що на кожному віковому етапі дитині необхідно допомагати набувати доступний рівень незалежності від дорослого. У зв'язку з цим можна виділити певні періоди розвитку самостійності, які характеризуються за допомогою гасел. Для віку від 0 до 6 років – «Допоможи мені зробити це самому». Малюк набуває самостійності в навколишньому середовищі, вчиться обслуговувати себе в побуті, робити вибір, концентруватися на тому, що цікавить, поважати свободу інших. Для віку від 6 до 12 років – «Допоможи мені думати самому». Тут самостійність переходить в інтелектуальну площину. Дитина вчиться аналізувати, робити висновки, вона – суб'єкт наукового пізнання. Для віку від 12 до 18 років – «Допоможи мені стати собою». Підліток шукає своє місце у світі, пробує себе в різних соціальних ролях, розуміє, яку користь може принести собі та оточенню.

Справжня самостійність безпосередньо пов'язана із свободою. Ще Ф. Ницше, а слідом за ним і Е. Фромм виділяли два уявлення про свободу: свобода від і свобода для. Незалежність скоріше є свободою від, тоді як самостійність – свободою для. У своїх роботах М. Монтессорі міркувала не лише про незалежність дитини, але й про баланс свободи та відповідальності, а також про розвиток волі. Саме на стику цих понять народжується самостійність.

Хронологію еволюції поняття «самостійність» дитини у педагогічному доробку М. Монтессорі визначила О. Прокофьєва. Відповідно до поданої періодизації ми простежили, як змінювалося тлумачення поняття «самостійність» в педагогічній спадщині італійського педагога:

1) 1899-190  роки – самостійність як здатність до розвитку;

2) 1907-1933 роки – самостійність як незалежність;

3) 1934-1952 роки – самостійність як здатність мислити критично, діяти свідомо та нестандартно на користь собі й людству.

Перший період (1899-1906 рр.) був початком педагогічної кар'єри доктора Монтессорі. У 1904 році вона стала професором в Римському університеті й чотири роки керувала кафедрою антропології. Лекції, які вона прочитала за ці роки, увійшли до книги «Педагогічна антропологія» (1910). Саме на її сторінках Монтессорі згадувала про біологічну свободу індивіду, яка являє собою можливість розвиватися всім життєвим силам людини.

У цей період італійською педагогинею не було написано жодної роботи, присвяченої дитячій самостійності та незалежності, проте важливим відкриттям було усвідомлення здатності всіх дітей (здорових і з обмеженими можливостями) до розвитку й розуміння того, що вони прагнуть пізнавати нове в оточенні. Надалі це прагнення М. Монтессорі буде трактувати в контексті внутрішньої рушійної сили дитини, що дозволяє їй діяти самій.

Другий період (1907-1933 рр.) – це період теоретичних знахідок і практичного їх утілення в концепцію дитячого садка. У 1907 році був відкритий перший Дім дітей (Casa dei Bambini). Педагог тлумачить самостійність як набуття незалежності та вияв свободи в певних межах, насамперед свободу волі.

У 1909 році вийшла друком книга Марії Монтессорі «Метод наукової педагогіки, що застосовується у Будинках дітей», яка була написана за наполяганням барона Франкетті. Барон у розмові з Марією дорікнув, що вона може раптово померти, і тоді нічого не залишиться з її праць. У відповідь співрозмовниця з посмішкою зауважила, що почувається добре, проте приступила до роботи. Через 20 днів рукопис її першої книги був готовий. Дружина барона – Аліса Холлгартен (Франкетті) також сприяла появі друкованої праці Марії в Італії та мріяла про її видання англійською мовою. У 1913 році світ побачила та сама книга англійською під назвою «Метод Монтессорі» з присвятою подружжю Франкетті: «Благородній баронесі Алісі Холлгартен (Франкетті) і барону Леопольду Франкетті, сенатору Королівства, я присвячую цю книгу, яка завдяки їм виходить сьогодні в життя, про те, що отримало назву «Дім дітей»».

На сторінках книги містилися глави про свободу, дисципліну та незалежність. У 1946 році з'явилося доповнене видання під назвою «Відкриття дитини», але названі глави залишилися без змін. Італійська освітня реформаторка стверджувала, що дисципліна проходить через свободу, а свобода можлива лише при наявності незалежності. У традиційному педагогічному розумінні свобода і дисципліна – поняття не сумісні. Дисципліна частіше тримається на страху покарання за вчинок, а свобода розуміється як свобода від будь-яких обмежень і правил. У розумінні Монтессорі свобода й дисципліниа – два боки однієї медалі, результат усвідомленого ставлення до світу й людей. Дисципліна в її розумінні – це активний стан. Вона протиставляє дисципліну, яка ґрунтується на свободі, дисципліні, побудованій на примусі, і називає людину, якій наказують сидіти нерухомо і мовчати не дисциплінованою, а знищеною. Людина є дисциплінованою тоді, коли може регулювати свою поведінку і діяти свідомо.

Свобода дитини в Casa dei Bambini обмежувалася інтересом колективу: зупиняти потрібно лише деструктивну поведінку, бо вона заважає свободі інших людей. Монтессорі надавала великого значення будь-яким проявам спонтанної активності вихованців, забороняючи переривати її. У такій ситуації важливо, хоча й нелегко навіть досвідченому педагогу, зайняти пасивну роль «астронома». Активність наставниці виявляється у визначенні явища, яке вона спостерігає.

Італійський педагог одразу розмежувала поняття неконтрольованої свободи і справжньої, до якої ще треба вирости. Важливим було розуміння того, що лише активність веде до розвитку, дозволяє надати дітям свободу. Потрібно, щоб дорослі допомагали малюкам ставати незалежними, бо незалежність передує свободі. А вже вільна людина може стати самостійною.

На думку Монтессорі, завдання дорослих – це поступова підтримка самостійності малюка. Уже з першого прикорму дитина отримує певну незалежність, яка зміцнюється в побуті у 3 роки, коли дитина вже вміє самостійно одягатися, їсти, доглядати за собою. Зайва допомога з боку

дорослих ображає людську гідність малюка. Саме тому, провідним у монтессорі-педагогіці є метод спостереження, який, з одного боку, не дозволяє втручатися у роботу дитини, а з іншого – допомагає визначати моменти, коли наставниця має втрутитися, бо дитина не може впоратися самостійно.

У книзі «Наукова педагогіка» (1913 р.) в главі «Дисципліна» Монтессорі пише, що зазвичай дорослі прислуговують дітям, і це – не лише акт догідливості по відношенню до них, але й пряма шкода, так як цим можна заглушити їхню корисну самостійну діяльність. Дорослі схильні бачити в дітях щось на зразок ляльок, яких вони миють і годують так само, якби це були ляльки. Дорослі не повинні прислуговувати дітям, бо ті, кому служать, обмежені у своїй самостійності. Натомість етапами виховання дітей у дусі незалежності авторка вважає такі: навчити ходити без сторонньої допомоги, підніматися й спускатися сходами, самостійно одягатися й роздягатися, купатися, чітко вимовляти слова й висловлювати свої бажання.

Дорослі багато роблять за дитину, тому що так простіше й зручніше, немає часу чекати, коли вона навчиться все робити сама. Самостійність малюка до трьох років уже має бути сформована, але батьки часто відкладають це на потім. Така гіперопіка призводить до того, що дитина почувається невпевнено, стає нездатною самостійно приймати рішення, залежною від дорослого.

Існують різні види незалежності. Фізична проявляється, коли дитина навчилася ходити самостійно й може йти, куди хоче. Ментальна (розумова) незалежність спостерігається, коли малюк навчився говорити й може повідомляти про щось або запитувати. Психічна – дозволяє дитині використовувати волю. У віці 2,5 років малюк прагне контактувати з іншими дітьми, досліджувати світ за межами домівки. Фінансова самостійність – коли дитина може заробити гроші і розпорядитися ними, витративши за своїм бажанням. Усі види незалежності в подальшому житті поєднуються і діють разом.

У 1916 році М. Монтессорі напише першу книгу, присвячену початковій школі «Самоосвіта і самонавчання в початковій школі» («Елементарна освіта»), на сторінках якої з’являться міркування про свободу.

Монтесорі стверджувала, що її внесок у науку полягає в тому, що вона змогла визначити форму свободи, необхідну для внутрішнього розвитку дитини. Свобода тут є ключовим поняттям всього методу, проте умовою реалізації свободи є внутрішні сили, які рухають розвиток дитини. Тому ціль освіти – не формувати певні якості у дитини та шукати найкращі засоби для цього, а надати дітям можливість формувати особисті якості самостійно. Відтак не потрібно заважати спонтанній активності дитини. М. Монтессорі розмежовує поняття «свобода» й «занедбаність». Надати дитині свободу – це не залишити її поза увагою, а помістити її в таке середовище, де вона зможе знайти засоби для самонавчання. Отже, окрім свободи, важливим поняттям є самонавчання. Саме матеріали забезпечують самоконтроль і скеровують діяльність дитини.

Конкретне завдання захоплює дитину, і вона повторює його виконання знову й знову. Монтессорі виділяє механічний та психологічний самоконтроль. Механічний – коли неможливо закінчити роботу з матеріалом через помилку (наприклад, не всі отвори зайняті циліндрами). Психологічний – більш складний, пов'язаний із бажанням порівняти виконання із зразком, що потребує вольових зусиль. Усі властивості матеріалів, на думку італійського педагога, визначаються не лише тим, наскільки вони приваблюють увагу дітей, але й тим, наскільки дозволяють контролювати помилки, тобто потребують діяльності найвищого рівня: порівняння та міркування. Обидва види контролю характерні та актуальні для дітей дошкільного віку, які перебувають у стадії абсорбувального розуму.

Для М. Монтессорі від самого початку свобода – поняття біологічне, а не соціальне, що означає незалежність, автономність суб’єкта. З біологічної точки зору свободу у вихованні дитини в перші роки її життя потрібно розуміти як

створення умов, які найбільше сприяють розвитку її особистості. Як з боку фізіологічного, так і духовного середовище передбачає вільний розвиток мозку.

Посилаючись на думку відомого антрополога Джузеппе Серджі, що позитивний розвиток людини, як виду, може відбуватися лише відповідно її природі та в умовах свободи, Монтессорі вважає, що дітей потрібно вивчати у вільних природних виявах, слідувати за ними, не порушуючи свободи їх позитивних змін. Відносно тваринного світу досягнення незалежності кожною особиною визначає реалізацію генетичної програми її виду. Кожний новий рівень незалежності в розвитку організму веде до набуття нових функцій. Наприклад, у птахів – це здатність літати. Для дитини поступовими стадіями незалежності антрополог Монтессорі визначила такі : народження, відлучення від грудей, оволодіння мовою, ходьба, свобода вибору, міркування.

Людина не може бути по-справжньому вільною, не досягнувши незалежності як підґрунтя для існування. Свобода – це внутрішня здатність обирати найкраще для себе та інших, що розвинулась природним чином. Це не вседозволеність, а захист прав дитини на індивідуальність, на прийняття самостійного рішення, на власну думку; якість, що обумовлена природою й може мати успіх лише у відповідних умовах. Процес освіти та виховання повинен допомогти малюку прибрати всі перепони, наскільки це можливо. Тоді спонтанні прояви допоможуть розкрити дитячу природу. А для цього передовсім необхідно сприяти набуттю незалежності, яка передує свободі.

Третій період (1934-1952 рр.) – Монтессорі усвідомлює самостійність як здатність мислити критично й діяти свідомо та нестандартно на користь собі та людству.

У 1936 році в Лондоні вийшла друком книга «*The Secret of Childhood*» – «Секрет дитинства» («Діти – інші»), у якій ідеться про шляхи становлення методу, є глави присвячені темі вільного вибору та дисципліни. Ідея про свободу вибору (матеріалу, діяльності) з’явилася ще під час роботи в Домі дітей (1907 р.). За умови надання вільного доступу до полиць з матеріалами, діти вільно обирали їх, керуючись власним інтересом, і повертали після роботи на

місце. Тут же Марія пише про дисципліну як про феномен, який виникає в класі, коли малюки працюють з матеріалами, що самостійно обрали. Наскільки діти поводилися вільно і невимушено, настільки вони справляли враження надзвичайно дисциплінованих. Вони працювали спокійно, повністю зайняті кожний своєю справою. У цій тісній взаємодії порядок і дисципліна вели до свободи.

У збірнику лекцій «Абсорбувальний розум» (1948 р.) Монтессорі узагальнює свою сорокарічну працю й пише, що процес набуття дитиною незалежності є її природним розвитком. Фізично й психічно малюк прагне до незалежності. На думку італійського педагога, незалежність постійно потрібно завойовувати. Саме таку назву має одна із глав – «Завоювання незалежності». Цей процес починається із самого народження під впливом якоїсь життєвої сили, яка діє в індивідуумі та веде його сходинками еволюції. Як на фізичному, так і на психічному рівні дитина прагне незалежності. Уроджене прагнення пізнати навколишній світ керує нею. Розвиток передбачає набуття нових рівнів незалежності і гальмується, якщо не дати малюку можливість отримати необхідний досвід взаємодії з оточенням[222].

Марія Монтессорі на сторінках книги «Абсорбувальний розум» детально описує процес становлення незалежності дитини. Перша прив'язаність, яка виникає – це прив'язаність до мами. Вона відбувається на фізичному рівні, допоки дитина знаходиться в утробі матері. У момент народження малюк звільняється від материнської утроби і стає незалежним від функцій її організму. У результаті першого розділення – народження – він отримує першу незалежність. У 6 місяців з'являються перші зуби, що дозволяє обходитися без грудного вигодовування та вживати іншу їжу, отже, зроблено ще один крок до завоювання свободи. Оволодіння мовою та можливість контакту з людьми – велика сходинка до незалежності. Дитина, яка навчилася говорити, уже може сама пояснити, що вона хоче, а не чекати, поки дорослі здогадаються про це. Приблизно у віці 1 року малюк починає ходити, але цьому передує проходження трьох ступенів зростання. Перша полягає в здатності сидіти,

повзати, стояти. Друга – це остаточне формування нервових центрів. Третій фактор – це розвиток скелета для того, щоб витримати вагу дитини, коли вона почне ходити. На цей час у малюка зрощуються кістки черепу, і це зменшує можливість пошкодити головний мозок, коли, почавши ходити, дитина почне падати. Так поступово крок за кроком малюк стає незалежним і вільним.

У період з 9 місяців до 2,5 років дитина набуває більше навичок для незалежного існування: самостійно пересувається, спить, їсть, одягається, залишається без мами на деякий час. Якщо дитина до 2,5 років не набула автономії, то спостерігається не прив'язаність, а залежність від мами. Бажання все зробити замість малюка : одягти, роздягти, погодувати, допомогти впоратися з будь-якою проблемою – не дає йому жодного шансу навчитися робити це самостійно. Якщо дорослі будуть перешкоджати дитині в розвитку самостійності, обмежуючи її свободу, то згодом можна буде спостерігати регрес у її розвитку. Дитина не навчиться ходити, якщо її постійно носити на руках чи возити у візочку.

Період у житті дитини, коли їй виповнилося 3 роки, є базовим для становлення самостійності. Він характеризується різким зростанням прагнення до незалежності від дорослого: «Я сам!». Рушійною силою виступає протиріччя між потребою малюка бути самостійним й об'єктивною його залежністю в цьому віці від дорослих. Якщо дитина перестає залежати від дорослих, вона менше потребує їхньої допомоги. Але розділення не значить, що малюк буде менше любити маму чи тата, або не потребуватиме допомоги. Навпаки, потребуватиме, але уже в інший спосіб.

Перший інстинкт дитини – діяти самостійно, без допомоги оточення, тому її перший свідомий крок до набуття незалежності – захиститися від тих, хто намагається допомогти. Щоб бути самостійною, їй весь час необхідно докладати великих зусиль. Свою незалежність – фізичну й духовну – дитина шукає в праці. Її не турбує, що знають інші: вона хоче сама пізнавати світ. У книзі «Розум дитини» авторка наголошувала, що, надаючи малюку свободу й незалежність, ми даємо свободу трудоголіку, який живе лише своєю роботою,

лише своєю активністю. Діяльність – це форма існування життя. І якщо ми спробуємо її зупинити в людині, то станемо причиною дегенерації особистості.

Отже, спочатку дитина набуває незалежність у побутовому плані, а потім настає час, коли вона хоче бути інтелектуально незалежною. М. Монтессорі була впевнена, що життя за своєю природою активне, тому незалежність – це не статичне явище, її завжди потрібно завойовувати.

Незважаючи на те, що італійська педагогиня не вживає термін «самостійність» у зв'язку з лінгвістичними особливостями мов, якими були опубліковані її роботи, можна зробити висновок, що її педагогічна система спрямована на розвиток самостійності дитини. Хоча самостійність розвивається протягом усього людського життя, її характерні риси простежуються вже в дитинстві. Для дошкільного віку характерним є розвиток побутової самостійності.

Як ми вже зазначали, виховання дитини має бути спрямоване на те, щоб допомогти їй здобути самостійність. Ключовим у педагогічній системі є допомога малюку в саморозвитку, а свобода – основний принцип виховання. Для того, щоб він звільнився від, так званої, «природної несвободи», набув навичок самообслуговування, М. Монтессорі розробила спеціальний матеріал, вправи з ним, а також визначила умови, за якими її система з виховання самостійності має працювати. Такими умовами є свобода й ліміти, підготовлене середовище, особлива позиція дорослого (педагога, батьків).

Ідея свободи в монтессорі-методі реалізується у кількох конкретних ситуаціях вибору, який робить дитина: свобода вибору діяльності й матеріалу, місця роботи, свобода руху, свобода повторення, свобода часу, вибору партнера, свобода спілкування, право на помилку. Зовнішнім виявом волі, окрім контролю рухів, є здатність до свободи вибору. Одним із показників розвитку волі є наполегливість дитини. Малюк не народжується з характером, він розвивається у процесі взаємодії із середовищем. Наприклад, дитина хоче працювати з матеріалом «Прання», але навичок для маніпулювання в цій складній презентації їй ще не вистачає. Для їх набуття необхідне вправляння в

попередніх простих вправах, які потім поєднаються в певній логічній послідовності процесу прання. Для цього «…М. Монтессорі пропонує здійснити аксіологічний аналіз – спочатку проаналізувати їх і розчленувати на «простіші», а потім продемонструвати «складну» дію як послідовність елементарних кроків» [199, с. 114].

Щоб вийти на ситуацію успіху у виконанні цієї презентації, дитина повинна попередньо та результативно попрацювати, виконуючи ряд вправ. Малюк повинен навчитися набирати воду в ємність, переносити її, переливати воду з кухлика в кухлик, віджимати ганчірку тощо. У такій ситуації починає працювати принцип вільного вибору**.** Дитина або починає виконувати необхідні кроки й тим самими наближатися до бажаного матеріалу, або просто відмовляється від нього. Але рано чи пізно малюк знайде в собі сили для здійснення вольового зусилля й отримає доступ до матеріалу.

Свої можливості вільного вибору в монтессорі-просторі дитина тренує поступово. Для початку педагог може трохи обмежити кількість матеріалів, запропонувавши попрацювати з уже знайомими презентаціями, або може залишити лише 3-5 комплектів для вільного вибору, але в жодному разі не буде нав’язувати виконання конкретної вправи. Поступово потреба у вільному виборі стає однією з ключових якостей особистості дитини. Кожного дня в рамках спеціально підготовленого середовища вихованець отримує можливості для прийняття багатьох власних рішень. Обирати можливо не лише між активностями, але й усередині кожної вправи (нарізати папір тим чи іншим способом, переносити предмети по класу чи пересуватися з ними по жовтій лінії, читати книги чи переглядати альбоми в куточку усамітнення, узути гумові чоботи на прогулянку після дощу чи ні). Така можливість вільного вибору допомагає дитині нести відповідальність за наслідки власного вибору.

У монтессорі-класі дитина має право обирати не лише матеріали, а й місце діяльності з ними (на килимку чи на столі) за винятком вправ, які вимагають певного місця виконання роботи. Свобода рухів за Монтессорі – це не лише дії, пересування, а ще й духовний рух, інтелектуальна діяльність.

Кожна дитина має право і можливість пересуватися для пізнання світу через спеціально підготовлене середовище у власному темпі. Монтессорі вважала достатнім підготувати відповідне середовище, як готують гілки в клітці для птахів, і надати дитині свободу у вияві її природної активності та прагненні наслідувати дорослих. Проте вона зауважувала, що перші активні прояви індивідуальної свободи дитини мають бути скеровані таким чином, щоб у цій активності вироблялась її самостійність.

Свобода повторення рухів – дуже важливий процес для розвитку дитини. Кожне наступне повторення – це нова задача для мозку. Як ми вже зазначали, для маленької дитини важливий сам процес роботи, тому Монтессорі не обмежує таку діяльність часовими межами. У класі можна спостерігати моменти, коли дитина кілька разів поспіль миє стіл, навіть якщо він уже чистий; багато разів поспіль пересипає зерно чи переливає воду. Якщо малюк обрав собі роботу, керуючись власним інтересом, він може виконувати її стільки часу, скільки йому буде потрібно для відпрацювання певних навичок. Педагог не може переривати діяльність дитини, коли вона сконцентрована на роботі.

Також малюк має право обирати партнера по роботі відповідно до своїх потреб. У монтессорі-групі знаходяться діти різного віку, тому вихованець має право обирати для спілкування і діяльності дітей старших чи молодших за себе.

У традиційному розумінні помилка – це критерій неуспішності. Проте, за Монтессорі, дитина повинна мати право на помилку та можливість виправити її самостійно без вказівок наставниці.

Рефлексія в дітей дошкільного віку відсутня. Дорослі можуть спостерігати деякі її вияви – епізоди вдумливої діяльності, коли робота закінчена, але дитині необхідно поміркувати над наступними діями, перебуваючи в затишному місці.

У класі Монтессорі є ліміти, які диктують правила. Усі правила виникають з обмежень, що сформульовані в методі.

1. Колективний інтерес. Можна робити все, що не порушує свободи іншої дитини та не загрожує здоров'ю інших вихованців. Коли межі визначені і правила узгоджені, можна надати можливість для вибору.

2. Знання повинне передувати вибору матеріалу. Це означає, що обирати для роботи можна лише ті матеріали, які вже були презентовані педагогом.

3. Правильне використання матеріалів. Так, як усі матеріали в комплекті класу мають дидактичну задачу, то їх використання в іншій якості руйнує освітній процес, знецінює значення матеріалу для розвитку дитини. Використання матеріалу не за призначенням вихователь повинен припинити. Воно може свідчити про те, що дитина не нормалізована, а значить, в її оточенні існують проблеми, реакцією на які може стати відхилення в поведінці. Головним є правило: «Після роботи поверни матеріал на місце».

4. Ліміт матеріалів у підготовленому середовищі. Підготовлене середовище передбачає наявність лише спеціальних матеріалів, що відповідають дидактичним принципам методу. Уведення та використання випадкових знижує результативність освітнього процесу.

М. Монтессорі наголошувала на тому, що будь-яке педагогічне втручання повинне полегшити дітям шлях досягнення самостійності. Вона засуджувала матерів, які виявляють надмірну опіку, годуючи дитину з ложки, замість того, щоб показати, як нею користуватися.

Для того, щоб середовище сприяло розвитку самостійності у дітей дошкільного віку, його необхідно правильно організувати. Предметно-просторове розвивальне освітнє середовище в монтессорі-класі – це детально продумане просторове оточення дитини, у якому протікає її життя в дитячому садку. Для дітей кожного вікового періоду створюються суворо визначені соціокультурні та предметно-просторові середовища відповідно до сенситивних періодів. Конкретний зміст та організація такого простору в класі Монтессорі відіграє чи не найголовнішу роль у житті дітей. Воно допомагає стати незалежними від дорослих, жити власним життям, не звертаючись кожної

хвилини по допомогу. Якщо домашній простір пристосовано більшою мірою для життя дорослих людей, то облаштування дитячого садка адаптовано до життя вихованців. Дитина одразу відчуває, що все в класі зроблене спеціально для неї: особисте місце (столик і стільчик), на столі – табличка з її ім'ям, квітка, за якою вона доглядає. Цей простір має межі, які ніхто не може порушувати без дозволу маленького господаря. Дитина вчиться турбуватися про себе й своє оточення, учиться бути автономною. Для неї стає доступним той рівень свободи, якого так не вистачало раніше. Тобто, спеціально організоване середовище – це середовище, в якому активність дитини поступово зростає, а педагога –поступово зменшується.

Незалежність дитини починає формуватися природно, а потім підтримується в одному з осередків класу Монтессорі, що має назву «Життєва практика». Він є першим з-поміж п'яти інших, куди потрапляє дитина. Адаптаційний період малюк проводить саме в цьому просторі. У першу чергу вихованцю презентують попередні (підготовчі, вступні) вправи: перенесення стільця, відкривання-закривання дверей, розгортання і згортання килимка з метою полегшити адаптацію до нового приміщення. Хибною є думка про те, що такий осередок створений з метою працетерапії для дітей. Малюків дуже цікавлять побутові процеси, які вони спостерігають удома. Саме вправи у зоні «Життєва практика» дають можливість наслідувати дорослих, а тому ніколи не втомлюють. Цей інтерес є проявом адаптивних можливостей дитини. Вона інстинктивно поглинає всю інформацію, яка знадобиться для життя. Вправи не є штучним породженням, вони гармонійно вписуються в повсякденне буття дітей. Усі предмети в цій зоні (кухлики, склянки, щітки) справжні й зручні для них за розміром і вагою. Отже, вправи «Життєвої практики» вчать самостійності, незалежності, впевненості в собі, допомагають дитині адаптуватися і готують до реального життя в суспільстві. Дитина дошкільного віку починає знайомство із класом зі звичних для неї речей і видів діяльності, які вона потім зможе повторити вдома самостійно.

Вправи Життєвої практики виконують багато важливих функцій:

- формують уміння користуватися свободою вибору (матеріал, місце, час, партнер);
- скеровують дитину на те, щоб принести й прибрати матеріал, повернути на місце;
- дають уявлення про порядок предметів та послідовність дій; розуміння, що кожну розпочату справу треба доводити до завершення;
- розвивають увагу, логічне мислення, пам'ять;
- тренують здатність зосереджено працювати;
- розширюють словниковий запас;
- тренують мускульний апарат руки;
- координують рухи руки й ока;
- учать дитину самостійно виправляти свої помилки;
- формують позитивну соціальну поведінку.

Такий простір облаштовується за певними критеріями**:** відсутність килимового покриття; розташування поблизу джерела води; розміщення кошика для сміття та інвентарю для прибирання в зручному для дітей місці; добір предметів для вправ з натуральних матеріалів; місце для приготування їжі не повинно бути прохідним; окремо статично знаходиться місце для миття рук, рамок-застібок; періодичне оновлення дидактичного матеріалу для підтримання інтересу дітей до діяльності (зміна виду сипкого матеріалу, кольору води, форми ємностей).

Вправи Життєвої практики умовно поділені на розділи: вправи, що готують до роботи в класі (підготовчі або вступні); аналіз та контроль руху; праця із самообслуговування; турбота про навколишнє середовище; мистецтво – розділ вправ, що сприяють розвитку творчості у дитини, а також набуттю навичок самостійності; приготування їжі.

Матеріали в осередку Життєвої практики відповідають філософським принципам монтессорі-дидактики: відповідність сенситивному періоду; наявність матеріалу в одному екземплярі; естетичний і привабливий вигляд комплектів; обмежена кількість матеріалу на полицях; ізоляція ознаки в складі

матеріалу; вправи презентуються за принципом від простого до складного; поняття розглядаються від загального до окремого та від конкретного до абстрактного; в матеріалі наявний контроль помилки; вправи містять цілі непрямої підготовки (руки до письма, координації рухів); у використанні матеріалів передбачається можливість творчого експериментування (поєднання кількох комплектів, їх комбінування).

Вправи «Життєвої практики» відповідають сензитивним періодам розвитку дитини: порядок (0-4 років); сенсорний досвід (0-3 роки); м'язовий розвиток, координація рухів, інтерес до маленьких предметів (1,5-4 роки); орієнтування в просторі та часі (2-4 роки); інтерес до соціальних аспектів життя (3-6 років).

Осередок «Життєвої практики» наповнюють естетичні, природні, крихкі предмети. Монтессорі вважала, що дитину необхідно оточити гарними речами не лише з метою естетичного розвитку, але й для підвищення її мотивації до самостійної роботи з ними. Матеріал, що пропонується для роботи в класі, має бути обмежений у кількості.

Важливе значення для розвитку самостійності дитини має можливість самоконтролю, яка міститься в матеріалах. Саме тому вони називаються автодидактичними. Ця особливість дозволяє зняти з педагога функцію оцінки (правильно-неправильно)**.**

Наявність кодифікації матеріалів за кольорами дає дитині відчуття порядку та незалежності, яких вона потребує.

Основний урок, що проводиться в осередку «Життєва практика» – це презентація. Вибір матеріалу та пропозиція з боку педагога зазвичай відбувається, коли дитина ненормалізована і сама ще не може зробити вибір.

Урок презентація – це експеримент, і від реакції дитини залежить, що буде показано їй наступного разу. Велике значення мають попередні спостереження педагога, щоб своєчасно впіймати момент, коли малюк буде готовий до сприйняття конкретного матеріалу. Якщо дитина втомилася або ще не попрацювала з більш простими матеріалами, то вдала пропозиція педагога

не отримає потрібного відгуку з її боку. Навіть слова, за допомогою яких відбувається запрошення малюка до спільної роботи, можуть вплинути на результат. Запитання: «Хочеш, я тобі покажу...?» нерідко провокує дитину на негативну відповідь, краще запропонувати: «Ходімо, я тобі покажу, як…», «Ходімо, я тобі покажу мою улюблену роботу».

Для дітей важливий детальний показ складних дій. Тому презентацію взаємодії з предметами монтессорі-педагог проводить повільно, акцентуючи увагу малюка на кожному кроці роботи.

1. Вік.
2. Матеріал.
3. Мета (пряма, непряма).
4. Хід презентації.
5. Точки інтересу.
6. Контроль помилки.
7. Мова (поповнення словника дитини новими словами).
8. Додаткові вправи (варіативність).

Якщо малюк 3-х років захоче попрацювати з комплектом для дітей 6-ти років, педагог може дозволити такий експеримент, але через недостатньо розвинуту координацію рухів успіх навряд чи буде досягнутий. У такому випадку він сам відкладе матеріал, розуміючи, що не готовий до роботи з ним. Отже, кожний комплект призначений для певної вікової категорії дітей, що зазначається в тексті презентації.

У класі педагог відповідальний за комплектацію матеріалів, тому в змісті обов’язково прописаний повний перелік необхідного обладнання з уточненням розміру, ваги, об’єму тощо.

Пряма мета цих вправ – те, що отримує дитина, – задоволення основних потреб, завдяки чому вона набуває навичок самообслуговування, досвід соціальної взаємодії з ровесниками й дорослими.

Непряма мета – те, що передбачає дорослий, – це підготовка дитини до більш складних вправ (письма, читання), набуття навички раціоналізувати свої

дії й координувати рухи, позитивно реагувати на свої помилки й тут же їх самостійно виправляти. Матеріали підбираються таким чином, щоб найскладніший момент презентації готував дитину до виконання більш складних завдань. Наприклад, під час пересипання ложкою з однієї ємності в іншу прямою метою буде навчити пересипати крупу ложкою з однієї піали в іншу, правильно тримати ложку. Непряма мета вправи – сприяти формуванню незалежності від дорослого, розвивати координації рухів та дрібну моторику, підготовка руки до письма, орієнтація дитини в просторі, акуратність при користуванні столовими приладами.

Хід презентації – це опис логічної послідовності кроків – алгоритм виконання. Коли педагог показує презентацію, він завжди вчиняє дії в певній послідовності. Наприклад, переливаючи воду з кухля в склянку, спочатку принесе тацю з матеріалами, виставить на стіл, попрацює, виконає контроль помилки, поворить вправу, поверне тацю з матеріалом на місце. У такій простій презентації налічується багато послідовних кроків. Діяльність дитини алгоритмізується поступово. Вправа «Прання» складається з 36 послідовних дій. Дитина згадає їх всі, якщо матеріал допоможе. Послідовність та їх розташування на столі також важливі. Усі кухлі, миски, пральний засіб, губка, щітка, кошик для білизни, прищіпки, рушник, відро повинні бути використані В певній послідовності. Прибирання після прання – окремий процес, що також потребує часу й зусиль.

Включити дитину до конкретного виду діяльності можна лише шляхом виявлення зацікавленості до матеріалу, відтак кожна робота містить точки інтересу – якість матеріалу, яка сприяє повторенню вправ. У кожній презентації дитину чекає нова складність, яка вводиться поступово, і точка інтересу, яка кличе малюка повертатися до нових звершень, допоки інстинкт цікавості не буде повністю задоволений. Точками інтересу можуть бути прийоми роботи; сам матеріал; звук; слово; метаморфози, які з ним відбуваються; невідповідності. Презентацію потрібно провести таким чином, щоб дитина зацікавилася в тій чи іншій дії, а наслідком стане підвищення її концентрації на

роботі з комплектом. Далі вона може працювати з матеріалом так, як хоче. Якщо педагог бачить, що вправа не виходить, то, скоріше за все, дитина «застрягла» на одній із точок. У такому випадку потрібно зробити повторний показ «важкого» етапу, а не всієї презентації від початку до кінця.

Педагог повинен розрізняти два види помилок у роботі з матеріалом. Перший – контролюється самим матеріалом і виникає тому, що дитина хоче виконати вправу, яку точно та добре знає, але поки що не може цього зробити з огляду на те, що ще не дозріла для бездоганного виконання завдання. Такі помилки можна виправляти тільки за допомогою подальшого розвитку – через повторення. Якщо наставниця бачить, що матеріал використовується так, що він не приведе до досягнення поставленої мети, тобто не сприяє розвитку інтелекту дитини, треба перешкодити продовженню такої діяльності**.**

Другий тип помилок спостерігається тоді, коли матеріал використовується неправильно, для створення безладу або для потреб, які він не може задовольнити. Результатом буде марна трата енергії та шум. Це заважає дитині сконцентруватися, а отже, розвиватися. Чим довше дитина продовжує робити подібну помилку, тим далі вона опиняється від можливості чогось навчитися. У такому разі має втрутитися авторитет учителя.

Завдяки можливостям виправляти себе, які закладені в комплектах, дитина не має страху перед помилкою, вона вчиться не лише виправляти їх, а й не допускати в майбутньому.

Кожна презентація сприяє збагаченню словника дитини новими назвами, поняттями. Вимогою до педагога є володіння літературним мовленням.

Варіативність може виявлятися під час виконання презентацій з одним і тим самим матеріалом. Наприклад, існує декілька способів, як показати дитині виконання вправи «Переливання води з кухлика в кухлик». Обрати для демонстрації можна будь-який, але важливо пам’ятати, що всі педагоги, які працюють в класі, повинні дотримуватися одного варіанту роботи. Варіативність вправ також може розглядатися як ускладнені варіанти вихідної. Наприклад, дитина навчилася переливати воду з одного кухлика в інший.

Варіантами можуть бути такі: переливання води до певного рівня; переливання води у різні ємності; поливання квітів.

Під час показу презентації педагог керується основними правилами її проведення:

- детальна підготовка матеріалу (комплектність, привабливість);
- запрошення дитини до роботи (матеріал пропонується біля полиці, на якій він знаходиться);
- вибір місця роботи (на килимку, за столом);
- положення дитини (ліворуч від педагога), а не навпроти;
- чіткість, упевненість, послідовність рухів, алгоритм виконання;
- постійний контакт очей дорослого й дитини;
- позитивна атмосфера, повага до особистості дитини;
- мінімальна кількість слів під час презентації (називання дії, предметів);
- залучення дитини до роботи під час презентації;
- створення ситуації успіху;
- кульмінація презентації – результат;
- обов'язкове доведення презентації до завершення;
- повернення матеріалу на місце, доукомплектування його, щоб інша дитина змогла працювати;
- запропонувати дитині виконання варіативних вправ.

Кожний крок під час показу презентації педагогом виконується повільно, після нього – невелика пауза для того, щоб дитина могла абсорбувати інформацію. Дорослий обов'язково аналізує власні рухи, і тоді дитина так само аналізуватиме свої. Спочатку необхідно зробити вибір. Потім – підготовка до роботи: взяти тацю з матеріалами, донести до місця роботи, не пролити, не спіткнутися. Наступний крок – виконання алгоритму й контроль помилки. Якщо в дитини виходить, вона повторює вправу ще й іще раз, відпрацьовуючи навички до автоматизму. Й останній крок – прибирання та повернення матеріалу на місце. Результатом засвоєння виконання вправ Життєвої практики буде безцінний досвід концентрації уваги, слухняні руки, пам'ять, яка

дозволить запам’ятовувати більш складні алгоритми; можливість вільно пересуватися приміщенням, а значить, почуватися впевненим і самостійним.

Захоплення предметів великим, вказівним і середнім пальцями («захоплення пінцетом»), обертальні рухи кисті, захоплення пучкою та виконання завдань зліва направо готують розум дитини до сприйняття математичних понять, руку – до письма, а око – до читання, учать правильно тримати олівець. Вправи цього розділу допомагають дитині навчитися аналізувати та контролювати свої рухи, розвивають мускулатуру й окомір – це пересипання рукою квасолі з мисочки у мисочку, перекладання м’яких кульок пінцетом, переливання води з кухля в кухоль; робота з прищіпками, згортання серветок.

Самообслуговуюча праця формує почуття власної гідності й незалежність. Матеріали вчать дітей застібати одяг, чистити взуття, прати, прасувати, накривати на стіл, готувати чай і бутерброд, чистити апельсин. Дитині необхідно всі ці дії повторити безліч разів, щоб відчути, що все потрібне для життя вона вже може робити самостійно. Ідеться про самостійне задоволення базисних потреб першого рівня – фундамент подальшого розвитку незалежності.

Таким чином, правильно підготувати й організувати розвивальне середовище, наповнивши його матеріалами; вчасно надати можливість дитині встановити взаємодію з навколишнім світом, підтримуючи її активність; не втручатися в роботу дитини, пам’ятаючи про те, що кожна надана допомога, якщо вона не є дійсно необхідною, стає перепоною для її розвитку; надати засіб допомогти самому собі; надати свободу і спостерігати – основні завдання монтессорі-педагога. Про складну професійну і активну роль педагога свідчить той факт, що він працює не тільки з дітьми, а також з їхніми батьками, що Монтессорі вважала основоположним аспектом. У кожній школі є правила не тільки для дітей, але й для їхніх батьків. Ця традиція дбайливо зберігається ще з часів роботи першого Дому дітей. У правилах зазначалося, що матері повинні не тільки відправляти своїх малюків до школи чистими та охайними, а також

співпрацювати з учителем. Тому дуже важливо, щоб педагог користувався авторитетом серед батьків.

Отже, виховання самостійності дітей не забезпечується лише створенням розвивального середовища, наповненого необхідними автодидактичними матеріалами, та додержанням всіх принципів методу наукової педагогіки Монтессорі. Невід'ємною активною його складовою є постать педагога, що й створює всі необхідні умови, займаючи особливу позицію вчителя, яка відрізняється від традиційної.

### 2.3. Реалізація ідей та принципів педагогічної системи М. Монтессорі в практиці сучасних закладів дошкільної освіти

На початку XIX століття в Європі з'являються виховні заклади для дітей дошкільного віку. Їхня поява була обумовлена змінами в суспільному житті: залучення жінок до виробництва. Разом з тим виникла необхідність догляду за дітьми, яких вони вимушені були залишати на той час, поки працювали. Перший такий заклад відкрив німецький педагог Фрідріх Фребель, назвавши його дитячий садок. У Франції найбільш поширеними були материнські школи, поруч з якими функціонували й фребелівські садочки, хоча й не набули широкого розповсюдження. В Англії дитячі виховні заклади були відкриті послідовниками Фребеля, але їх кількість залишалася невеликою. У Швейцарії заклади для дітей дошкільного віку були розповсюджені й мали підтримку уряду. За кількістю дитячих садочків, які працювали за системою Фребеля, Америка випередила країни Європи.

На початку XX століття система виховання й навчання як важливий соціальний інститут та як засіб оновлення життя стає предметом вивчення й обговорення філософів, науковців у різних європейських країнах. Розпочинається активний пошук шляхів реалізації ідей гуманізму в практиці діяльності освітніх та виховних закладів. Популярною стає тенденція до міжнародного співробітництва фахівців дошкільної галузі – проведення з'їздів, конгресів. У цей час широко розповсюджується педагогічна система італійки

Марії Монтессорі. «Теорія Монтессорі була такою своєчасною й значною, що за порівняно короткий період набула світової популярності…Педагогічні журнали всього світу відкрили свої сторінки для різноманітних повідомлень про педагогічну систему Монтессорі й для рецензій на випущені нею книги, які були перекладені багатьма мовами світу» [65, с. 18].

Схвальну оцінку метод Монтессорі отримав у статтях Теодора Сміта «Доктор Марія Монтессорі та її Будинки дітей» (1912 р.), Жозефіни Тозьє «Школи Монтессорі в Римі» (1912 р.). В Англії його поширення розпочалося з Клода Кларемонта, який почав співпрацювати з Марією Монтессорі ще з 1913 року, а в 1920 році очолив відділення в школі Монтессорі, ще через три роки – коледж з підготовки монтессорі-педагогів. Далі відбулася поява дитячих садків в Іспанії, Франції, Італії, Голландії, а пізніше й у США. Чверть виховних закладів в Америці працювала за методом Монтессорі, переважна більшість слухачів на міжнародних курсах також були американцями. Професор Гарвардського університету Генрі Гольмс зазначав: «…така радикальна, така чітко окреслена, така досконало розвинена система, як система пані Монтессорі, без сумніву, дасть порівняльному вивченню методів дошкільного виховання новий матеріал виняткової важливості» [65, с. 24]. Після періоду тріумфальної появи та бурхливого розповсюдження педагогічної системи в Європі та Америці інтерес до неї поступово зник в силу різних причин.

Другий період активного звернення до педагогічних ідей М. Монтессорі відбувся наприкінці 50-х років. У країнах Європи та Америки він характеризувався появою теоретичних робіт про метод Монтессорі, які містили порівняльний аналіз різних теорій виховання й розвитку, та створенням міжнародних організацій Монтессорі. У США в 1960 році Ненсі Рембуш ініціювала утворення Американського Монтессорі-товариства (AMS) і стала його першим президентом.

Сьогодні можна говорити про третій сучасний етап бурхливого та всеохоплюючого зростання інтересу до педагогіки Монтессорі. У світовій практиці метод популяризують Міжнародна Монтессорі-асоціація (AMI),

Американське Монтессорі-товариство (AMS), які представляють дві тенденції роботи з монтессорі-педагогіки. Перша – популярна в Америці й виступає за модернізацію методу, а друга, заснована в 1929 році Марією Монтессорі, – за використання методу в оригіналі.

Технологія М. Монтессорі настільки універсальна, що це дає можливість використовувати її в різних країнах світу, причому, адаптуючи до національного колориту та зберігаючи традиції й унікальність кожної культури. У Європі є дошкільні заклади, які працюють у виключно класичному стилі Монтессорі. Деякі доповнюють її іншими видами діяльності.

Дослідниця М. Сорокова простежила вплив ідей монтессорі-педагогіки на розвиток зарубіжної освіти 1960-1990 рр. й виокремила три напрямки, у яких вони реалізовувалися:

1) класичний та постклассичний напрямок;
2) використання методу Монтессорі, окремих положень чи матеріалів у нових концепціях;
3) медико-реабілітаційний напрямок.

У межах нашого дослідження цікавими є перші два, які включають такі аспекти:

- створення класичних монтессорі-закладів у Європі, Америці, Австралії;
- розвиток ідей Монтессорі для виховання дітей від народження до 3 років;
- включення додаткових видів діяльності в освітній контекст монтессорі-закладу;
- створення сучасних монтессорі-закладів за кордоном;
- створення нових матеріалів за аналогією до класичних Монтессорі-матеріалів;
- нові розробки щодо використання класичних монтессорі-матеріалів.

Інтерес викликає і другий напрям щодо використання окремих положень монтессорі-педагогіки в практиці зарубіжних та вітчизняних дошкільних закладів.

Дослідниця наводить приклад такого садочка в Мюнхені, який практикував вільну роботу дітей лише в першій половині дня. У другій половині проходили музичні заняття, діти конструювали, малювали, готувалися до свят.

Використання методу Монтессорі, окремих положень чи матеріалів, на думку М. Сорокової, відбулося у таких концепціях:

1) центральний метод та основні положення Монтессорі стали основою «відкритої освіти» (США, Великобританія, Франція, 1970-1980 рр.);

2) низка положень системи М. Монтессорі застосована в «концепції практики відповідно рівню розвитку дітей» американської Національної асоціації освіти дошкільників (США – 1980 рр.);

3) ідеї «вільної роботи», ситуативний підхід та окремі матеріали Монтессорі використовували в німецьких програмах «Основні напрямки виховання у дошкільних класах» (Гамбург – 1970 рр.) та «ситуативний підхід» (Мюнхен – 1970-1980 рр.).

«Відкрита освіта» – це педагогічний напрямок, що виник у західних країнах у 1970-ті роки. Він передбачає, за визначенням Дж. Моррісона, надання допомоги дитині в самонавчанні. Дитина має право обирати те, що вона хоче вивчати. Малюкам надається свобода в межах навколишнього середовища та інтересів інших. Свобода не означає вседозволеності, у центрі навчання – дитина, її інтереси, здібності. У «відкритій освіті» відсутня класно-урочна система та не практикується фронтальне навчання. Змінюється і роль педагога: вихователь повинен поважати дітей і вірити в їхній потенціал; він повинен ненав’язливо спостерігати за вихованцями, скеровувати, допомагати під час навчання. Середовище так само має бути організовано по-іншому: великі приміщення з мінімальною кількістю перегородок, щоб діти почувалися вільними.

Концепцію «практики, що відповідає рівню розвитку дітей» розробила американська Національна асоціація освіти дошкільників, заснована на ідеях Дж. Дьюі, М. Монтессорі, переосмислених із сучасних позицій та

модифікованих. До того ж, у розробці концепції брала участь відома американська монтессорі-педагог Н. Рембуш. Така педагогічна практика повинна враховувати закони фізичного, емоційного, соціального й когнітивного розвитку дитини протягом перших восьми років. У зв'язку з цим, педагог створює навчальне середовище і планує види діяльності дітей, які відвідують дошкільний заклад. Індивідуальна відповідність передбачає визнання унікальності особистості кожної дитини, урахування її індивідуального темпу розвитку, здібностей, інтересів, схильностей, характеру навчання, а також стилю життя, закладених її сім'єю.

Як у «відкритій освіті», головною особливістю цього курсу є інтегрований характер. Він передбачає створення умов для всебічного розвитку дитини без обмеження вузькими рамками окремих дисциплін і методами прямого навчання. Діти вчаться в процесі активного дослідження навколишнього предметного та соціального середовища, спільної роботи над проєктами, які відповідають їхнім потребам та інтересам, а не на заняттях з розвитку мовлення, математики, ознайомлення з природою, які сплановані педагогом.

Головними обов'язками вчителя є створення розвивального середовища, що надають дитині різноманітні матеріали й види діяльності. Протягом року обладнання доповнюють, змінюють з урахуванням індивідуальних потреб, темпів розвитку дітей. Педагог спостерігає та інтерпретує їхню поведінку, може підтримати інтерес і зробити навчання більш ефективним. Дітям надається право вибору не лише матеріалів, а й партнерів з будь-якого виду діяльності. Основні методи роботи включають такі аспекти : керівництво дітьми за допомогою чітких і справедливих правил поведінки в дошкільному закладі; ставлення до помилок як до можливості навчання; допомога у вирішенні конфліктних ситуацій; моделювання навичок поведінки.

Програма «Основні напрямки виховання в дошкільних класах» (1975 р.) була опублікована у Гамбурзі. Головна її мета – полегшити дитині перехід із дошкільного закладу до школи. Для цього потрібно допомогти дошкільнику

розвинути здібності та якості, необхідні для подальшого розвитку особистості, для життя в цілому:

- уміти висловлювати потреби, керувати собою;
- бути впевненим у собі, уміти діяти самостійно;
- бути допитливим та ініціативним;
- орієнтуватися на загальноприйняті цінності та норми, визнавати й виконувати їх;
- уміти критично мислити;
- уміти приймати рішення й усвідомлювати їхні наслідки;
- уміти виявляти себе за допомогою мови, малювання, музики, жестів;
- розуміти почуття й потреби оточення;
- бути здатним до спілкування, спільної гри та роботи з іншими;
- уміти запропонувати допомогу, прийняти чи відмовитися від неї;
- уміти поводити себе відповідально стосовно предметів, живих істот і щодо себе.

У дошкільних класах за програмою практикуються дві форми навчання: «керовані одиниці» та вільна діяльність. Під час «керованих одиниць» педагог структурує процес навчання: підводить дітей до проблеми; ставить задачу; визначає цілі, матеріали і форми соціальної взаємодії; спільно з дітьми виконує діяльність, необхідну для розуміння та вирішення поставленої задачі; піклується про те, щоб усі діти групи виконували діяльність до отримання результату; контролює результати. Таким чином, ця форма навчання подібна до традиційних занять в дошкільному закладі.

Інший вигляд має вільна діяльність, що нагадує вільну роботу за методом Монтессорі. Діти мають можливість експериментувати з матеріалами, робити відкриття, тренувати уміння й навички, вільно грати. Кожна дитина обирає діяльність, матеріал, партнера. Важливо, щоб при підготовці до етапу вільної діяльності педагог не просто надавав дитині матеріали, але й показував, які можливості закладені в них та як ними користуватися. Під час вільної діяльності дорослий уважно спостерігає за дитиною, щоб дізнатися про її

потреби, оцінити прогрес або відставання в навчанні. Він ненав'язливо пропонує допомогу й поради. На початку навчального року вільна діяльність займає всю першу половину дня, до кінця року – лише її половину.

У Німеччині у 1970-1990-х роках учені та педагоги-практики запропонували об'єднати під одним дахом ясла, дитячий садок і групи подовженого дня та створити на їх основі різновікові (від декількох місяців до 12 років). Таке нововведення мало б забезпечити більшу неперервність освітнього процесу, який заснований на «ситуативному підході». Його запропонував Німецький інститут молоді в 1970-ті роки. Це поняття включає такі складові : навчання на базі реальних життєвих ситуацій, тісний взаємозв'язок вільної гри та навчання дітей, планування змісту освітнього процесу на основі ситуативного аналізу. Таким чином, робота будується з урахуванням актуальних потреб дітей різного віку та конкретних життєвих ситуацій, які виникають під час перебування малюків у дошкільному закладі або поза ним. Отже, діти самі обирають те, чого вони будуть навчатися.

М. Сорокова в навчальному посібнику «Система М. Монтессорі: теорія і практика» наводить приклад ситуації в одному з дитячих садків Мюнхена, який ілюструє орієнтування на актуальний інтерес вихованця до певної діяльності. Так дитина, яка на вихідних перебувала з батьками за містом, розповіла, що її вжалила оса. Діти зацікавилися, а вихователь не залишила цей епізод без уваги й зробила все можливе, щоб малюки більше дізналися про життя бджіл та їхню користь для людини. Протягом тижня, поки тривав інтерес дітей до цієї теми, проводилися «бесіди в колі», читання книг про комах, розглядання картинок відповідної тематики, зустріч із пасічником, смакування медом, вивчення загадок, віршів, пісень про бджіл, розповідання казок, випікання спільно з педагогом медових пряників, виготовлення паперових бджілок, якими прикрасили приміщення групи. Така робота з урахуванням рівня розвитку та актуальних інтересів дітей в групі не означає відсутність планування освітнього процесу. Планування має «відкритий характер», що передбачає, з одного боку, наявність орієнтирів – примірних планів, а з іншої – можливість відхилитися

від них, змінити тему «бесіди в колі» або заняття з малою кількістю дітей, швидко відреагувати на ситуацію, що виникла; на інтерес дітей, що спонтанно прокинувся до будь-якої діяльності, теми, предмета, явища. Орієнтиром під час складання примірних планів є регіональні програми виховання й навчання дошкільників. Обладнання приміщень для різновікових груп означає створення безпечного та розвиваючого предметно-просторового середовища, яке відповідає потребам усіх дітей групи. Для цього простір організують за функціональним принципом, тобто створюють у приміщенні ретельно обладнані осередки, які використовують для активної або спокійної діяльності дітей різного віку одночасно.

Таким чином, у багатьох країнах в різних освітніх концепціях, підходах, програмах були використані як метод Монтессорі в цілому, так і його окремі теоретичні положення (ідеї, принципи).

В Україні становлення суспільного дошкільного виховання відбувалося під впливом зарубіжного досвіду. Незважаючи на недостатню розвиненість засобів комунікації наприкінці XIX – початку XX століття, інформація поширювалася дуже швидко. Більшість прогресивних педагогів мали можливість відвідувати заклади виховання для дітей дошкільного віку за кордоном.

Віддзеркаленням інтересу до системи М. Монтессорі був часопис «Дошкільне виховання», який видавався Київським товариством народних дитячих садків у 1911-1917 рр. Це було єдине періодичне видання, повністю присвячене вихованню дітей дошкільного віку, і його знали всі, хто був причетний до цієї проблеми. Статті, інформаційні огляди про М. Монтессорі та її систему часопис друкував, починаючи з перших номерів. Це значною мірою сприяло популяризації ідей видатного італійського педагога.

Система Монтессорі стала центром уваги українських педагогів, які заклали основи суспільного дошкільного виховання в Україні. Першою з'явилася книга «Фребель і Монтессорі» (1915 р.), присвячена М. Монтессорі та її педагогічним ідеям. Авторкою друкованого видання була

Наталія Лубенець – голова Київського товариства народних дитячих садків, редакторка часопису «Дошкільне виховання». У книзі зроблено аналіз та порівняння двох найбільш відомих і популярних на той час педагогічних систем. На початку ХХ ст. вплив Ф. Фребеля залишався досить значним. Більше того, у дошкільній освіті багато педагогів наполягали на неможливості навіть незначного відхилення від канонів його системи. Ця позиція була поширена не тільки за кордоном, а й серед вітчизняних педагогів. Тому книга Н. Лубенець мала на меті показати альтернативу в системі німецького педагога, якого іноді навіть називали «батьком дошкільної педагогіки». Порівняння ідей Ф. Фребеля й М. Монтессорі свідчить про те, що вона визнавалася рівною йому, визнавалася першою зіркою в дошкільній педагогіці ХХ століття. За словами самої Н. Лубенець, роботи Монтессорі становлять еру в історії дошкільного виховання. Вона підкреслювала, що педагогіка М. Монтессорі – це педагогіка звільнення дитини, це система виховання вільної, самостійної й одночасно дисциплінованої дитини. Українська педагогиня розкрила сутність вільного виховання в трактуванні М. Монтессорі, зауваживши, що звільнення від соціальних пут, які обмежують активність дитини і гальмують її розвиток, починається з розвитку в ній самостійності. Н. Лубенець підтримала переконання італійської реформаторки в тому, що дитина у віці до трьох років повинна мати можливість виявляти значну самостійність.

Відомий український педагог, організатор дошкільної освіти початку ХХ ст. Софія Русова також добре знала й у цілому позитивно оцінювала метод італійського педагога. У книзі «Дошкільне виховання» (1918 р.) вона досить часто посилається на М. Монтессорі. Зауважмо, що видання книги С. Русової датується 1918 роком, але, враховуючи те, що в її основу були покладені лекції, що проголошувались у Фребелівському педагогічному інституті (м. Київ, 1911-1919 рр.), можна стверджувати, що знайомство з ідеями відбулося набагато раніше й мало вплив на формування поглядів вітчизняного педагога. Порівняння ідей С. Русової і М. Монтессорі показало, що у багатьох питаннях

вони були схожі, хоча авторка концепції українського національного дитячого садка і зауважувала, що не з усіма положеннями може погодитися. Між тим, С. Русова позитивно оцінювала орієнтацію системи М. Монтессорі на виховання вільної, самостійної дитини й ті шляхи, якими це пропонувалося здійснювати.

Позитивне сприйняття ідей М. Монтессорі, але крізь призму критичного аналізу, ми спостерігаємо в книзі «Дитячий садок» (1922 р.) Ольги Дорошенко. Ця робота вийшла друком уже за радянських часів і була чи не єдиним виданням з виховання дітей дошкільного віку, яке з'явилося в Україні в 20-ті рр. XX століття. Вона становить неабиякий інтерес у плані вивчення особливостей опанування системи Монтессорі вітчизняними закладами дошкільної освіти. Ользі Дорошенко були близькі ідеї італійської педагогині, однак деякі положення її системи вона піддавала сумніву або зовсім заперечувала, арґументуючи свої висновки [ 41 ].

Найбільший внесок у дослідження, популяризацію та адаптацію до вітчизняної освітньої системи й виховних традицій монтессорі-педагогіки зробили Юлія Фаусек та Єлизавета Тихеєва. У 1914 р. вони пройшли навчання на Міжнародних курсах М. Монтессорі в Римі, відвідали італійські Будинки дітей, а свої враження описали в книгах, виданих роком пізніше: Ю. Фаусек – «Місяць в Римі у «Будинках дітей» Марії Монтессорі», Є. Тихеєва – «Будинки дітей Монтессорі в Римі, їх теорія та практика». Оцінки й висновки, зроблені цими авторками, різнилися. «Якщо Ю. І. Фаусек із захопленням сприйняла всі враження від поїздки, зміцнила свою віру в доцільність застосування методу М. Монтессорі, то Є. І. Тихєєва досить критично й суб'єктивно підійшла як до теоретичних, так і до практичних ідей цієї системи … Незважаючи на критичну оцінку основних положень системи М. Монтессорі, Є. І.Тихеєва звернула особливу увагу на нове оснащення італійського дитячого садка: фотографії обладнання дитячого садка Монтессорі взяла за зразок в оформленні приміщень свого дитячого садка» [65, с. 35-36].

У перші роки радянської влади до методу наукової педагогіки М. Монтессорі ставилися з неабиякою прихильністю. Ідеї вільного виховання,

протест проти консервативних підходів старої освіти мали підтримку в тих, хто руйнував старий світ. Праці італійського педагога-гуманіста активно перевидавалися. Ю. Фаусек відкрила дитячий садок-лабораторію за системою Монтессорі, очолила кафедру її імені в педагогічному закладі вищої освіти. Результатом ознайомлення з педагогічною системою італійської реформаторки стало видання більше 30 праць, присвячених методу М. Монтессорі.

Вагомий вплив на розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні мала публікація книги «Метод наукової педагогіки» (Київ, 1921 р.) українською мовою. Аналіз документів діяльності дошкільних закладів в Україні цього періоду, за результатами досліджень Ілони Дичківської, свідчить про те, що дитячі садочки широко застосовували методику Монтессорі й результати цієї роботи мали позитивну оцінку педагогів та батьків.

У 1924 році метод було піддано критиці та вирішено прибрати його з практики дошкільних закладів, а в 1928 році заборонено остаточно. Проте маємо факт існування навчального закладу, який працював за монтессорі-методом у Львові до 1939 року (Додаток П).

Лише з отриманням Україною незалежності в 1991 році почалося відродження монтессорі-руху в українській освіті. Знаменною подією стало відкриття першої державної школи Монтессорі в Києві у 1992 році, яка функціонує дотепер. З'явилися переклади творів «Метод наукової педагогіки Марії Монтессорі», «Виховання чуттів у дітей за методом Марії Монтессорі» та «Самовиховання і самонавчання в початковій школі» за редакцією Зої Борисової. Важливою подією для розвитку й популяризації методу Монтессорі стало відкриття в 1994 році Українського Монтессорі-центру, педагоги якого є тренерами дипломного курсу підготовки монтессорі-педагогів. У 2022 році освітні програми «Інфант-тоддлер» та «Раннє дитинство» успішно пройшли міжнародну акредитацію Радою Міжнародної Акредитаційної Комісії педагогічної монтессорі-освіти та є визнаними в усьому світі. З появою дисертації І. Дичківської «Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі» була започаткована серія наукових

досліджень цієї методики. Отже, з кінця ХХ століття в Україні спостерігається сплеск інтересу педагогів до методу вільного виховання шляхом теоретичного осмислення принципів педагогічної системи, розробки рекомендацій щодо впровадження в практику української освіти. Результатом незгасаючого інтересу до педагогіки Монтессорі стала поява навесні 2022 року громадського об'єднання «Монтессорі Україна», місією якого є поширення методу по всій країні, надання можливості отримувати якісну та доступну освіту дітям, допомогу батькам і педагогам, вибудовувати сталий розвиток державної і приватної освіти в Україні. Найпершим завданням спільнота визначила переклад українською мовою книг М. Монтессорі «Таємниця дитинства», «Абсорбувальний розум», «Освіта і мир».

Сьогодні в багатьох країнах світу функціонують різні типи і види дитячих садків: стаціонарні та сезонні ясла й садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи; державні, комунальні, приватні; сади з ухилом на фізичний розвиток, на творчу та інтелектуальну складову розвитку, іноземні мови. Технологія Монтессорі впроваджена в практику дошкільного виховання таких країн, як-от: Бельгія, Німеччина, Великобританія, Швеція, Швейцарія, Італія, США, Франція, Китай, Південна Корея, Індія. Не завжди вона використовується в класичному варіанті. У межах нашого дослідження ми простежили реалізацію педагогічних ідей та принципів монтессорі-методу в освітньому процесі сучасних дошкільних закладів різних країн.

В основу педагогічної системи М. Монтессорі покладена ідея розвитку самостійності. Людина не може бути вільною, якщо вона не самостійна, тому перші кроки педагогічного втручання повинні вести до розвитку в дитини самостійності. Слідуючи за цією ідеєю доктора Монтессорі, у переважній більшості країн світу головним завданням дошкільної освіти педагоги вважають не ранній розвиток дітей, а підготовку їх до життя, успішну соціалізацію. У Німеччині особлива увага приділяється розвитку комунікації у вихованців – їх учать вирішувати різні життєві ситуації. У дитячих садках Данії

найважливішим вважають уміння дитини самостійно робити вибір. Фінські вихователі не обмежують малюків у свободі руху, діях, а лише стежать, щоб вони не нашкодили власному здоров'ю та іншим. У Швейцарії дошкільнят не вчать читати, писати, рахувати, а соціалізують – знайомлять з роботою магазинів, пошти, пекарні тощо. Навіть шлях до дошкільного закладу діти долають самостійно. Дорослі лише на відстані спостерігають за маршрутом.

*Свобода й ліміти*. У садочках Німеччини, Швеції та Швейцарії освітній процес побудований на засадах гуманістичної педагогіки. Дітям надається максимальна свобода у виборі діяльності, партнерів для гри, місця та тривалості роботи. Малюки обізнані з власними правами, а дорослі в жодному випадку не можуть їх порушувати. У дошкільних закладах Південної Кореї дозволяється вільно грати в будь-якому осередку групи, але не більше 4-х дітей одночасно в кожному. Свобода обирати їжу надається в дитячих садочках Польщі та Фінляндії. А вихованці китайських дошкільних закладів самостійно вирішують, спати їм після обіду чи ні. У Німеччині й Південній Кореї відсутній усталений розклад занять. Діти самі спрямовують освітній процес, керуючись власним інтересом. Педагоги дотримуються принципу виховання свободи в межах: дитина вільна у своїх вчинках та рішеннях, але має дотримуватися певних правил. У виборі діяльності діти керуються власним інтересом та потребами, роблять це свідомо. Вихованці вільно говорять про те, чого хочуть чи не хочуть; мають право на помилку й можливість багаторазових повторень у роботі з дидактичними матеріалами. У Швеції та Швейцарії вихователі також ніколи не говорять малюкам «ні», але обов'язково визначають межі дозволеного у вигляді правил: «Можна бігти, але тільки до певної позначки».

*Повага до дитини*. Реалізація ідеї про повагу до дитини та унікальність періоду дитинства спостерігається у всіх дитячих садках світу. У Китаї педагог зустрічає дітей уранці біля входу до закладу, вітається, потискаючи руку кожному. Такий самий ритуал відбувається й увечері. Завдяки цьому діти відчувають свою важливість і почуваються гідно.

*Фізичний розвиток.* М. Монтессорі у своїх закладах вирішила врегулювати правила антропометричного спостереження за дітьми. Використання антропометру та невеликого стільчика висотою 30 см допомагало вимірювати зріст дитини в сидячому положенні, що було необхідно при замовленні меблів. Засновниця Дому дітей радила вимірювати зріст малюків кожного місяця, а вагу – щотижня. До такої роботи вона залучила лікаря та наставницю. Вимірювання вони проводили спільно. Обов'язковим був повний медичний огляд дітей кожного року.

Для М. Монтессорі свого часу важливими стали експериментальні уроки гігієни, які проводив Анджело Челлі. Згодом вона сама викладатиме гігієну в жіночому коледжі в Римі. Свої знання та досвід науковець і педагог неодмінно використає у Будинках дітей. Питання гігієни та правильного харчування стало одним із першочергових. Як тільки вихованці приходили зранку до Дому дітей, обов'язковим був їх огляд педагогом у присутності матерів: оглядали шкіру, руки, нігті, шию, вуха, обличчя, звертали увагу на зачіску, одяг малюків. Це сприяло тому, що діти звикали до порядку й розвивали звичку доглядати за собою без нагадування дорослих. Так само відбувається прийом і огляд дітей в сучасних дошкільних закладах різних країн (Україна, Китай, Німеччина, Польща). Педагоги вчать дітей доглядати за собою: чистити зуби, мити руки, умиватися.

М. Монтессорі вважала, що вік від 3-х до 6-ти років – це саме той період, коли необхідно виховувати дитину за допомогою особливої гімнастики. Але вона не повинна мати форму колективної мускульної дисципліни, мета якої – навчити малюків виконувати окремі стрункі рухи, що нав'язують за допомогою команди. Така гімнастика є примусом, і такі вправи пригнічують мимовільні рухи дітей. Під гімнастикою вона мала на увазі ряд вправ, які сприяють нормальному розвитку фізичних рухів (ходьба, дихання, мовлення). Вправи мають привчати малюків до рухів, необхідних для виконання звичайних життєвих дій (одягання, роздягання, застібання ґудзиків на одязі, шнурівка взуття). У більшості дитячих садків взагалі немає занять з фізкультури в

розкладі, але є прогулянки, спортивні ігри за вільним вибором дітей. Наприклад, у Швеції й Фінляндії малюки гуляють годинами та за будь-якої погоди (виняток становить сильний мороз та вітер). У Данії діти вчаться балансувати, тримати рівновагу під час довготривалих прогулянок на природі.

*Самостійність у самообслуговуванні та догляді за навколишнім середовищем*. У своєму методі М. Монтессорі окремо виділяла виховну гімнастику – такі види вправ, як обробка землі та догляд за рослинами й тваринами: поливання і підрізання рослин, годування курчат. Це роботи, які потребують різних координованих рухів та виконуються в більшості на свіжому повітрі. Вони сприяють розвитку великої моторики. До виховної гімнастики належать і вправи для розвитку координованих рухів пальців (дрібна моторика). Вони готують дітей до занять в осередку Життєвої практики. Основу такого виду гімнастики складає дидактичний матеріал «Рамки-застібки». Виконуючи ці вправи, діти аналізують рухи, готуються до виконання кожного через їх повторення. Як тільки малюк навчиться таким рухам, то неодмінно захоче використати їх, а врешті зрозуміє, що надалі може впоратися без допомоги дорослого. Така практика запроваджена в садочках Фінляндії (дорослі допомагають вдягатися на прогулянку лише дітям до 1,5 року), Південної Кореї, Данії. У дошкільних закладах Німеччини в пріоритеті розвиток самостійності в дітей у побуті (зібрати потрібні речі в рюкзак і нічого не забути).

У класах Монтессорі *прийом їжі та підготовка до нього* також має виховний потенціал. Діти вчилися накривати на стіл, прибирати брудний посуд, мити його. Малюків привчали їсти акуратно, користуватися столовим приладдям, а найголовніше – самостійно готувати деякі страви. М. Монтессорі вважала, що такі вправи є цінним дидактичним засобом. Недарма ця традиція збереглася у дитячих садках Британії, Данії, Південної Кореї, Китаю. У групових приміщеннях облаштовують справжні кухні, але з маленькими меблями та побутовою технікою, призначеною для користування дітьми. Французькі малюки вчаться куховарити в садочку у віці 1,5 років. Починають з

випікання «Йогуртового пирога», який потім готують з батьками щонеділі вдома. В українських дошкільних закладах дуже рідко вихованці беруть участь у приготуванні страв, проте в центрах раннього розвитку така традиція існує. Часто педагоги проводять майстер-класи з виготовлення печива, пряників, піци, вареників, на яких присутні малюки та їхні батьки. Вихованці китайських садочків традиційно запрошують батьків на святкові вечері, які готують і подають на стіл власноруч. Часто можна побачити вихователя за одним столом із дітьми під час сніданку чи обіду у французькому садочку, який розповідає про страви та показує, як правильно користуватися столовим приладдям. Такий спільний прийом їжі спочатку сприяє повторенню дітьми за педагогом відповідних дій, а разом із тим стимулює до самостійної діяльності.

*Середовище класу*. На думку М. Монтессорі, середовище може діяти у двох протилежних напрямках: воно може сприяти життю або пригнічувати його. Так само воно впливає на розвиток самостійності в дитини. Лише від дорослого залежить, що буде оточувати дитину і яким чином будуть створені умови для саморозвитку. Нововведенням доктора Монтессорі щодо облаштування класу меблями стало спрощення парт і лавок. Вона вирішила, що зручніше буде користуватися низькими столами на широких та міцних ніжках, які були б стійкими й легкими. Довгі лавки були замінені на маленькі дерев'яні стільці, пофарбовані в білий клір, щоб одразу помічати, коли вони стануть брудними, і виправляти недолік. Окрім них, у класі знаходилися зручні невеликі крісла, які діти могли переносити з місця на місце без допомоги дорослого. Мобільність меблів надавала їм можливість самостійно обирати зручне положення під час роботи з матеріалами. Неодмінним атрибутом меблювання в класі стали низькі маленькі умивальники, якими могли користуватися трирічні діти. На них розташовані полички для мисок та кухликів, а з боків – для мильниць, щіток, рушників. У кожному класі був ряд низеньких шаф для дидактичних матеріалів, які легко відчинялися. На стелажах стояли горщики з квітами, акваріуми з рибками, клітки з птахами, турбота про яких покладалася на вихованців.

У сучасних дошкільних закладах користуються лише такими меблями, які відповідають зросту дітей (згідно з даними антропометричних вимірювань). Загалом меблі зроблені з натурального дерева, в інтер'єрі переважають природні кольори (Німеччина, Литва, Фінляндія, Китай, США, Україна). Полиці знаходяться на рівні очей дитини, а матеріали у вільному доступі – у прозорих ящиках чи шафах, які легко відчиняються. Умивальні кімнати в сучасних дошкільних закладах, як і сто років тому, оснащені маленькими умивальниками та дзеркалами для привчання дітей доглядати за собою.

За рекомендацією М. Монтессорі, вікна в приміщенні класу мають бути великими, щоб діти могли самостійно спостерігати за змінами, які відбуваються в природі. Такі вітражні вікна можна побачити в американських та німецьких садочках. Крізь них у приміщення потрапляє багато природного світла, бо вони не завішані шторами. Двері між класними кімнатами вона прибрала, щоб вихованці почувалися вільно. Так, у литовських та британських дошкільних закладах немає стін і дверей між груповими приміщеннями, і діти вільно переміщаються та спілкуються з іншими вихованцями. У Німеччині є спільне подвір'я для прогулянок, на якому перебувають діти різного віку, що сприяє їх соціалізації. Цей простір використовується І для дослідницької та експериментальної діяльності дітей. Там же розташовані городні ділянки і будинки для комах.

Традиційно, в монтессорі-класі весь простір для малюків віком від 3 до 6 років був поділений на осередки: «Зона життєвої практики», «Зона сенсорики», «Зона математики», «Зона розвитку мовлення», «Зона природи й культури». Доповнював їх куточок усамітнення, максимально наближений за інтер'єром до домашньої атмосфери (маленький круглий стіл, зручне крісло чи диванчик, полички з книгами, альбомами для перегляду). Він створюється для відпочинку дитини, стає її особистим простором, що свідчить про виявлення поваги до малюка, права на самостійний вибір діяльності, тобто повністю реалізує право дитини на свободу, яке у свою чергу сприяє розвитку самостійності.

*Спальня.* Для маленьких дітей довгий навчальний день, на думку Монтессорі, повинен перериватися якнайменше годинним відпочинком у спальні на низьких ліжках, а влітку – на вулиці в гамаках, які дають можливість без допомоги дорослого вкладатися спати й вставати. Так відпочивають малюки у Швеції, Китаї, Великобританії. Але спочатку діти в закладах М. Монтессорі засинали там, де гралися, – на підлозі, постеливши матраци. Так сьогодні відбувається в американських садочках. У Великобританії немає тихої години. Сон дітей після 3-х років – це сон на вимогу, а старші діти можуть відпочити на матах, накрившись пледами.

*Природа у вихованні*. М. Монтессорі наголошувала на тому, що вирощування рослин та догляд за тваринами закликає дитину до обов'язку та переконує не забувати про відповідальність. Між дитиною й рослиною, яку вона плекає, зароджується певний зв'язок, який спонукає малюка до виконання багатьох речей без утручання педагога, тобто веде його до самовиховання. Дітям від 4-х років вона пропонує займатися обробкою землі, засіванням, поливкою чи доглядом паростків. За спостереженнями італійської педагогині, дитина стає іншою, коли переконується в тому, що життя рослини, яку вона посадила, залежить від правильного догляду, без якого вона зів'яне. М. Монтессорі в книзі «Наукова педагогіка. Дім дітей» описує, як малюки доглядали за американськими курочками. Вони щоранку відкривали дверцята будиночка для птахів, приносили воду й солому, вартували вдень, а ввечері замикали дверцята. Це була найбільш приємна й важлива робота з усіх вправ виховної гімнастики.

У групових приміщеннях сучасних дошкільних закладів можемо спостерігати велику кількість рослин у горщиках, куточки живої природи. Діти там чергують – учаться доглядати за рослинами й тваринами, спостерігають за ними. Традиційним стало облаштування квітників чи городів на території садочків для того, щоб вихованці могли вправлятись у вирощуванні рослин, спостереженні за змінами під час їхнього росту та зборі врожаю. Так, в литовському дитячому садочку малюки вирощують овочі в теплиці, а зібрані

плоди використовують під час приготування їжі. В Україні в кожному дошкільному закладі за групою дітей закріплена ділянка для вирощування квітів та городини. Малюки бачать весь процес роботи на землі – від підготовки до висаджування рослин до збору врожаю. Окрім цього, вони є активними учасниками цього процесу. У Данії й Німеччині є сільські дитячі садочки, де вихованці вчаться доглядати за вівцями та курками. Такий вид діяльності допомагає відчути відповідальність, знайомить з особливостями по догляду за тваринами, дає розуміння, звідки отримуємо продукти харчування. Діти стають більш незалежними, бо оволодівають навичками життєвої практики. Вони обробляють землю, і ця праця розвиває в них активну дисципліну та самостійність в повсякденному житті.

*Ручна праця*. М. Монтессорі запровадила в Будинках дітей ручну працю. Під час таких занять вихованці займалися виробництвом глиняних ваз та маленьких предметів, якими їх наповнювали. Таким чином, вони вчилися цінувати предмети, які їх оточують, а справжня, не іграшкова праця давала дуже корисну вправу. Діти 5-6-річного віку починали працювати на гончарному колі. Найбільше задоволення малюки відчували, коли самостійно виготовляли цеглинки, з яких потім будували будиночок на невеликій ділянці, а поруч з ним вирощували садок власними силами. Отже, виконуючи таку роботу, вони повторювали головні заняття первісної людини, яка перейшовши до осілого способу життя, почала вирощувати плоди, побудувала житло та винайшла посуд для приготування їжі. Такий корисний досвід запровадили у свою практику південно-корейські садочки. Діти вивчають досвід інших країн під час виготовлення поробок. М. Монтессорі наголошувала на важливості ознайомлення малюків з різними культурами з метою успішної адаптації в суспільстві.

*Педагог, який не втручається*. Педагог, у розумінні М. Монтессорі, – це не вчитель, а керівниця, наставниця, завдання якої полягає в тому, щоб утриматися від утручання та надання зайвої допомоги дитині під час роботи.

Аналізуючи функції та задачі вихователів у садочках Данії, Швейцарії, Німеччини, Польщі, Фінляндії, Південної Кореї, Америки, знаходимо цьому підтвердження. Вихованцям надається вільний час для вільної роботи. Педагог, наприклад, мотивуючи дитину до діяльності, лише пропонує завдання для виконання. Якщо дитина не впоралася, то критика або покарання не передбачені, як і оцінювання у порівнянні з іншими дітьми. Не потрібно також виправляти малюка, тому що контроль помилки вже закладений у дидактичному матеріалі. Наставниця повинна лише спостерігати та скеровувати психічну діяльність дітей та їхній фізіологічний розвиток.

Яскравим прикладом невтручання з боку вихователя є надання дітям можливості приймати рішення самостійно. Якщо малюк не хоче одягати речі, які відповідають погодним умовам (гумове взуття в дощову погоду), то його ніхто не примушує це робити. Він особисто несе відповідальність за власне здоров'я. В дошкільному закладі Данії вихователь ніколи не буде власноруч одягати дитину, якщо вона цього не хоче. Головним є завдання вмовити, пояснити, щоб малюк зрозумів, для чого це потрібно зробити. У лісових дитячих садочках Данії завдання вихователя – не набридати вихованцям. Діти майже цілий день перебувають на вулиці без іграшок. Натомість використовують у грі листя, пісок, гілки дерев. Педагоги не поспішають учити їх писати та читати, бо вважають, що ранній розвиток не робить дітей щасливими. Тут простежується дотримання принципу природності та реальності.

Утручання педагога відбувається лише у випадку деструктивної поведінки вихованця. Наприклад, унаслідок неправильної поведінки маленького американця ізолюють від усієї групи дітей на термін, що відповідає його віку (4 роки – 4 хвилини). Саме так пропонувала М. Монтессорі поводитися з дітьми, які заважали іншим, але не карати і не сварити.

Висуваючи певні вимоги до постаті педагога, М. Монтессорі зауважувала, що новий учитель має ставити себе на другий план, а в центрі уваги повинні перебувати діти. Педагоги Німеччини постійно переймаються питаннями: «Як

мої слова та вчинки вплинули на дитину?», «Чи змогла я почути кожну дитину?», «Чи врахувала я інтереси кожної дитини під час організації розвивального середовища?» Вони дуже відповідально ставляться до виконання своїх професійних обов'язків, а головним показником їхньої роботи є ствердна відповідь на запитання: «Чи була сьогодні щасливою кожна дитина?»

*Релігійність.* М. Монтессорі вважала педагогічною помилкою позбавлення дитини релігійного виховання. Хибним є судження про те, що релігійне виховання потрібне лише дорослому. Саме в дитинстві, на її думку, воно й можливе. Наслідки ігнорування релігійного виховання виявляються в неспроможності та безсиллі сучасної людини в житті, її неврівноваженості, що несе із собою марну трату сил. Наприклад, у польських дитячих садках учать молитися і діти відвідують уроки релігії.

*Різновікові групи*. У Будинках дітей виховувалися малюки двох з половиною років, які ще не вміли виконувати найпростіші вправи, і діти п'яти з половиною років, тобто, всі вони мали різні рівні розвитку. Наставниця весь день залишається серед дітей різних ступенів розвитку так само, як мати порається з ранку до вечора з дітьми різного віку не втомлюючись. Різновікові групи працюють у закладах Фінляндії, Франції, Данії. Якщо малюки, які відвідують садочок, не мають у родині маленьких дітей, то таким чином вони отримують досвід догляду за ними. В українських закладах дошкільної освіти також існують різновікові групи. Але це не пов'язане із філософією Монтессорі. Це більше необхідність, яка виникає через малу кількість дітей у кожній віковій групі, зокрема в сільській місцевості.

*Освітні програми*. В основі методу Монтессорі лежить індивідуальний підхід до кожної дитини, який дозволяє їй розвиватися у власному темпі та ритмі. У дошкільних закладах Фінляндії, Південної Кореї, Британії відсутні освітні програми для дітей дошкільного віку. Вихователь фінського дитячого садочка складає індивідуальний план розвитку кожної дитини з урахуванням її особливостей, звичок, характеру. Замість підготовки до школи, вихованців

учать вирішувати побутові проблеми, дають вільний час на ігри, або, як у Франції, виховують мистецтвом (музика, живопис).

*Об'єднання зусиль сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей*. Професор Гарвардського університету Генрі Гольмс, аналізуючи метод М. Монтессорі, зауважував, що школи повинні запозичити в пані Монтессорі тривалий навчальний день, більш всебічний догляд за дітьми, більш тісну співпрацю з сім'єю і більш широкі цілі. Дійсно, Будинки дітей заклали традицію тісної взаємодії педагогів із батьками вихованців, яка простежується в сучасних дошкільних закладах Європи та Америки. Там батьки зобов'язані постійно заповнювати комунікаційні листи – таким чином відбувається зворотний зв'язок у спілкуванні. У садочках Південної Кореї вихователь наприкінці кожного дня спілкується з батьками, а один раз на місяць відбуваються індивідуальні зустрічі за розкладом. У Німеччині педагоги та батьки вихованців – це партнери та однодумці. Головним принципом у їхній взаємодії є довіра. Якщо батьки не довіряють вихователю, то наслідком може стати призупинення контракту із дошкільним закладом. У Польщі батьки самі вирішують, за якою програмою працюватиме дошкільний заклад. Отже, така тісна взаємодія та готовність до співпраці сприяють отриманню гарних результатів для вирішення спільних виховних завдань. В українських садочках батьки є активними учасниками освітнього процесу, проте, у порівнянні з іншими країнами, роботі з ними надається менше часу.

Таким чином, цілісна педагогічна система М. Монтессорі вплинула на розвиток освіти в сучасному світі та посіла в ньому гідне місце. Інтерес до її ідей з боку педагогів то зростав, то спадав. Педагогічні ідеї, філософські погляди та принципи монтессорі-методу не лише знайшли застосування та розвиток, але й суттєво вплинули на сучасну практику зарубіжних і вітчизняних дошкільних закладів.

Україна знаходиться на шляху впровадження педагогічної системи Монтессорі у практику як приватних, так і державних закладів дошкільної освіти. Багато аспектів потребують розробки, опрацювання, набуття досвіду. У

нашому дослідженні ми вважаємо за необхідне проаналізувати та представити реалізацію педагогічних ідей М. Монтессорі в освітньому процесі традиційних дошкільних закладів в Україні. Результати порівняльного аналізу представлені в таблиці «Реалізація педагогічних ідей М. Монтессорі у виховній практиці дошкільних закладів в Україні» (Додаток Р).

**Висновки до другого розділу**

Концептуальні засади педагогічної системи навчання й розвитку особистості Марії Монтессорі сформувалися під впливом ідей відомих науковців – Ж. Ітара та Е. Сегена, яких вона вважала своїми наставниками. Їхні наукові праці стали поштовхом до створення унікального методу наукової педагогіки, в основу якого покладено ідею вільного розвитку й виховання та реформування дошкільної освіти в Італії, а згодом і в усьому світі.

Незаперечним фактом впливу на формування основних теоретичних положень і принципів системи можна вважати ідеї представників гуманістичної педагогіки, філософів і педагогів – Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля. Вагомий влив на становлення концепції М. Монтессорі мала й реформаторська педагогіка кінця XIX – початку XX століття як гуманістично-спрямований етап розвитку світової навчально-виховної теорії й практики, представниками якої були Е. Кей, Дж. Дьюї, Р. Штайнер та інші.

Феномен педагогіки Монтессорі як гуманіста полягає в її безмежній вірі в дитину, в її бажанні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується. Вивчення життєвого шляху дитини, а не втручання з виховними прийомами й принципами, лягло в основу педагогічної антропології М. Монтессорі. Фундаментальним для того часу й сьогодення є відкриття італійською новаторкою таємниці дитинства та введення в педагогічну науку таких понять, як «духовний ембріон», «абсорбувальний розум», «сензитивні періоди» розвитку дитини.

За визначенням Монтессорі, педагогічна система, яку вона розробила, являє собою метод вільного саморозвитку дитини в умовах підготовленого

середовища. Основна його ідея – дати можливість кожній дитині розкрити свій внутрішній потенціал за рахунок вільної самостійної діяльності. Дисципліна у зв'язку з цим стає активністю, яка контролюється самою дитиною, а не нав'язується дорослими.

У методиці кардинально змінюється роль педагога, якого Монтессорі називає гідом або наставником. Ця роль полягає не в навчанні та вихованні, а в керівництві самостійною діяльністю дітей, створенні спеціально підготовленого розвивального середовища, наповнення його автодидактичними матеріалами. Таким чином, змінюються функції гіда і методи роботи, провідним з яких є спостереження.

У монтессорі-педагогіці закладена ідея розвитку самостійності дитини, яка реалізується поетапно, починаючи з моменту народження малюка. Саме через виховання самостійності формується вільна людина, відбувається розвиток дитини відповідно до її природи. Авторка методу наукової педагогіки зауважувала, що діти значною мірою залежні від дорослого оточення. Ключовим в педагогічній системі є допомога дитині в саморозвитку, а свобода – основний принцип виховання. Монтессорі, як гуманістична система, орієнтована на повагу до особистості дитини, її свободи дій і права на самостійність, відкриває широкі можливості для ефективного виховання цих якостей.

Спочатку розвивається побутова самостійність, яка пов'язана з навичками самообслуговування й організацією догляду за собою та навколишнім середовищем, а потім і самостійність, як риса особистості, пов'язана із здатністю планувати й здійснювати свою діяльність та відповідати за наслідки. Саме в класі Монтессорі існує той дидактичний матеріал, методичні прийоми, а також нетрадиційно організований освітній процес, який забезпечує умови для розвитку самостійності в дитини.

У результаті вивчення філософських та теоретичних положень методу наукової педагогіки М. Монтессорі ми визначили педагогічні умови, які

сприяють розвитку дитячої самостійності: *підготовлений дорослий, свобода й ліміти, підготовлене середовище.*

Якнайкраще реалізації виховання самостійності в методі Монтессорі сприяють вправи осередку «Життєва практика». Усі вони тісно пов'язані з реальним життям, допомагають малюку навчитися володіти собою та вільно орієнтуватись у навколишньому середовищі, формують незалежність, упевненість в собі. Такі вправи дозволяють дитині засвоїти дії, які виконують дорослі в повсякденні, і які вона згодом самостійно може використовувати в реальному житті.

Пройшовши довгий шлях становлення, етапи згасання та розквіту, монтессорі-педагогіка вже більше століття залишається актуальною. У дошкільних закладах усього світу можемо спостерігати повну чи часткову реалізацію філософських, педагогічних ідей та принципів концепції М. Монтессорі. У межах нашого дослідження, розкриваючи педагогічні умови та засоби, що сприяють розвитку самостійності в дітей дошкільного віку, доходимо висновку, що вони дієві сьогодні та активно впроваджуються в освітній процес закладів дошкільної освіти багатьох країн.

# РОЗДІЛ 3

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ

Програма дослідно-експериментальної роботи включала чотири етапи.

На І пошуковому етапі відбувалось обґрунтування теоретичних положень з виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності, визначення ефективних педагогічних умов, засобів педагогіки М. Монтессорі, що сприяють вихованню самостійності в дошкільників. Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи: контент-аналіз з метою уточнення дефініцій і виділення робочих понять наукового дослідження, аналіз, синтез, узагальнення і конкретизація.

На ІІ констатувальному етапі було здійснено вивчення стану роботи з виховання самостійності в дітей 4-5 років в сучасній педагогічній практиці закладів дошкільної освіти; визначення рівня компетентності сучасних батьків у вихованні самостійності дітей дошкільного віку; визначення критеріїв, показників та надання характеристики рівням вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи: педагогічне спостереження, анкетування вихователів та батьків, індивідуальні бесіди, статистичні методи. Робота з реалізації констатувального експерименту проводилась у трьох напрямах: з дітьми експериментальної й контрольної груп, батьками вихованців і педагогами закладів дошкільної освіти.

На ІІІ формувальному етапі було впроваджено функціональну модель виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі та здійснено перевірку ефективності визначених педагогічних умов. На даному етапі використовувалися методи розробки та впровадження методичних рекомендацій для педагогів дошкільних закладів і батьків вихованців, підбору дидактичного матеріалу, вправляння в навичках

трудової діяльності, показу способів організації трудової діяльності, спостереження, оцінки результатів діяльності дітей.

На IV контрольному етапі було проведено контрольне відстеження, проаналізовано результати використання функціональної моделі виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності засобами педагогіки М. Монтессорі. Методи, які були застосовані на прикінцевому етапі: психолого-педагогічний експеримент з метою порівняльного аналізу результатів констатувального й контрольного зрізів експерименту, спостереження, кількісна та якісна обробка отриманих результатів.

### 3.1. Розвиток самостійності дітей у закладах дошкільної освіти (в трудовій діяльності)

Дошкільна освіта на сучасному етапі орієнтована на розвиток і формування базових якостей особистості, однією з яких є самостійність. Вона допомагає людині краще адаптуватися в соціумі, почуватися вільною. До складників самостійності як інтегративної властивості особистості належать ініціативність, активність, незалежність. Самостійність розвивається поступово. Найвищий її рівень характеризується прагненням до вирішення задач діяльності без допомоги з боку інших людей, умінням поставити ціль.

Поглиблене вивчення проблеми трудового виховання (його зміст, засоби, методи, форми організації праці, роль у вихованні особистості дитини дошкільного віку) знаходимо в наукових працях Г. Бєлєнької, О. Долинної, Г. Люблінської, О. Низьковської, М. Машовець, Т. Поніманської.

Теорію та методику трудового виховання дітей дошкільного віку досліджують такі сучасні вчені та педагоги-практики, як Г. Бєлєнька (історія розвитку теорії й практики трудового виховання; виховання самостійності в дітей дошкільного віку); М. Машовець (особливості трудового виховання дошкільників у сім'ї); Н. Коновал, І. Ліщенко (досвід організації трудового виховання дітей та форми його реалізації в сучасному закладі дошкільної

освіти); Н. Захарчук, В. Ільєнко (особливості самообслуговування дошкільників, стимулювання інтересу до трудової діяльності).

Викликає інтерес стаття О. Літіченко «Трудове виховання дітей дошкільного віку на сторінках педагогічних журналів», у якій проаналізовано публікації за п'ятирічний період у виданнях «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Вихователь-методист дошкільного закладу» [125].

Авторка звертає увагу на невелику кількість статей, присвячених темі трудового виховання дітей дошкільного віку на сторінках педагогічної періодики. Ця проблема висвітлюється частково: не всі компоненти розглядаються на належному рівні, а окремі аспекти торкаються все більше економічного виховання, кулінарії для дітей тощо.

Завдання трудового виховання дітей дошкільного віку регламентовані Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти Україні. Розвиток трудової компетентності дошкільників – суттєвий напрямок організації освітнього процесу. Пріоритетним у спільній роботі дошкільного закладу та батьків є виховання самостійності, працелюбності, позитивного ставлення до праці. Незважаючи на те, що трудову компетентність не виокремлено серед ключових у Стандарті дошкільної освіти, її складники можна простежити, проаналізувавши зміст освітніх напрямів Базового компоненту.

У чинних освітніх програмах розвитку й виховання дітей дошкільного віку («Дитина», «Українське дошкілля», «Я у світі») поданий перелік трудових умінь і навичок, якими мають оволодіти дошкільники на кожному віковому етапі (молодший, середній і старший дошкільний вік). Зміст праці та завдання трудового виховання ускладнюються з урахуванням віку та досвіду дітей. Автори всіх програм одностайні в тому, що трудове виховання – це важливий та необхідний компонент дошкільної освіти.

Трудове виховання розглядається Т. Поніманською як «цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності» [157, с. 267].

Протягом дошкільного віку в дитини посилюється інтерес до всього, що стосується праці, з’являються умови для виникнення елементарних форм трудової діяльності дітей, у яких може бути реалізована й розвинена їхня самостійність та встановлений зв'язок з життям і діяльністю дорослих. Безпосередня участь у праці дорослих та разом з ними дитині дошкільного віку ще не доступна та непосильна. Участь у діяльності дорослих у якості несамостійного помічника суперечить тенденції до самостійності, яка властива дитині. Виникає необхідність участі малюка в таких видах діяльності, які б дозволили діяти відносно самостійно в межах набутих умінь та були б пов’язані з діяльністю дорослих. Найбільш доступними для дитини дошкільного віку є різні види побутової діяльності.

Побутову діяльність людини складають побутові процеси. Характеристикою останніх є їх повторюваність через певні проміжки часу та систематичність. Побутова діяльність виникає спочатку на основі задоволення біологічних потреб у їжі та відпочинку. В подальшому біологічні потреби перетворюються на соціальні. Технічний бік побутової діяльності складає сукупність культурно-гігієнічних навичок, спрямованих на підтримку особистої гігієни за допомогою соціально означених засобів та способів. Регулюється побутова діяльність за допомогою правильної організації режиму дня дитини [73].

Дошкільний вік – це період засвоєння норм, пов'язаних з правилами поведінки в побуті. У дітей 4-5 років розуміння необхідності виконання побутових процедур стає більш узагальненим, набуваючи перспективного спрямування: «Спати потрібно для того, щоб швидше вирости». Характерним є те, що діти можуть описати послідовність дій під час виконання побутового процесу і назвати предмети, які для цього необхідні. Вони контролюють поведінку один одного в побутовій діяльності, роблять зауваження одноліткам, хоча іноді самі порушують правила. Дорослим важливо аргументувати будь-яку вимогу до дитини, що допоможе їй легко й швидко засвоїти навички.

Культурно-гігієнічні навички є важливою складовою частиною культури поведінки. Вони поєднують явища культури й гігієни. У дошкільному віці в дитини розширюється коло культурно-гігієнічних навичок, удосконалюються способи виконання побутових дій та змінюється їх структура. «У середній групі дітей навчають правильно користуватися столовими приборами (ложкою, виделкою, ножем), серветкою, їсти акуратно, полоскати рот після їжі, правильно чистити зуби, зачісуватися, дотримуватися правил користування предметами гігієни» [157, с. 195].

Дії дитини все більше автоматизуються, а її свідомість звільняється для аналізу умов, у яких вони протікають, та для контролю за якістю виконання. Навички ускладнюються й поступово перетворюються на системи поведінки. Наприклад, протягом усього дошкільного віку культурно-гігієнічні навички все більше поєднуються з трудовими. Згодом дошкільник усе більше стежить за чистотою одягу, лагодить його та самостійно готує умови для здійснення побутового процесу. Дитина регулює свою поведінку відповідно до сформованого уявлення про спосіб поведінки в побутових процесах.

Висока якість виконання однієї дії приносить дитині задоволення й дозволяє розпочати виконання наступної. Тому малюк спочатку роздягається після прогулянки, потім миє руки, і тільки після цього сідає за стіл. Поступово зростає усвідомлене ставлення до власної поведінки й здійснення контролю за нею. Таким чином, засвоєні культурно-гігієнічні навички перетворюються на звички – дії, виконання яких стає потребою. А побутові процеси виконуються без нагадування дорослого, за ініціативою дитини. Режим дня в дошкільному віці продовжує відігравати важливу роль в організації побутової діяльності та засвоєнні правил поведінки.

Науковці звертають увагу на такі особливості розвитку побутової діяльності в дошкільному віці:

- формується усвідомлення необхідності виконувати побутові процеси на основі врахування особистої та суспільної значимості їх;

- відбувається усвідомлення моральних норм, які визначають поведінку в побутовій діяльності;

- змінюються та ускладнюються культурно-гігієнічні навички, утворюючи системи поведінки в побуті;

- складаються перші побутові звички;

- дитина починає дотримуватися культурно-гігієнічних навичок за власною ініціативою.

Т. Дуткевич конкретизує особливості розвитку побутової діяльності в дітей дошкільного віку:

- переважає соціальна мотивація виконання побутових процесів дошкільником, який орієнтується на вимоги та схвалення оточення;

- відбувається усвідомлення зв'язку між налагодженням нормальних взаємин з оточенням та дотриманням правил поведінки в побутовій діяльності;

- операційна сторона побутової діяльності розвивається як вдосконалення якості виконання засвоєних культурно-гігієнічних навичок та засвоєння нових;

- зростає внутрішня складова в мотивації побутової діяльності, у дитини формується потреба дотримуватися культурно-гігієнічних норм та на цій основі навички переходять у звички;

- роль дорослого в розвитку діяльності дошкільника полягає в поясненні значення навичок та в розкритті операційного їх складу; для закріплення навичок у поведінці дитини дорослий повинен систематично контролювати їх виконання;

- навички самообслуговування набувають ознак трудових дій, коли дитина використовує їх на допомогу оточенню [72].

Ступінь самостійності знаходиться в прямій залежності від об'єму умінь, якими володіє дошкільник. Отже, самостійною є та дитина, яка володіє уміннями і в якої почала формуватися звичка до самостійності. У процесі навчання та оволодіння вміннями, які потрібні для побутової праці, тенденція до самостійного виконання трудових завдань збільшується. Самостійне виконання найпростішого доручення вселяє в дитину впевненість та має велике

значення для подальшого розвитку самостійності. Л. Порембська визначила ступені розвитку самостійності в побутовій праці дітей дошкільного віку.[158].

Перший ступінь: дитину залучають до виконання простих операцій із самообслуговування – роздягання, умивання, прибирання іграшок. Вона із задоволенням виконує завдання вихователя, а під час виникнення труднощів легко відступає: «Я не можу». Прагнення до самостійності з'являється в неї після виконання перших завдань. Це початковий ступінь, коли дитина переконується в можливості самостійно робити те, що робили дорослі.

Другий ступінь: нестійке «Я сам умію». Дитина вже набула у простому самообслуговуванні певних умінь та навичок, коло яких поступово розширюється. Вона ще потребує деякої допомоги дорослого. Завдання виконує із задоволенням та наполегливістю, проте легко відволікається. Прагнення до самостійності виявляється яскраво: «Я сам умію!», «Я сам можу!». Ставлення до допомоги з боку дорослих негативне, формується звичка до самостійності.

Третій ступінь: стійке «Я сам умію». Самостійність набуває звичного характеру. Дитина володіє стійкими звичками, виникає інтерес до якості праці та її результату. Ряд процесів із самообслуговування виконує самостійно, можлива незначна допомога дорослого; уміння та навички застосовує в різних умовах; завзято і наполегливо долає труднощі. Дошкільник не шукає допомоги дорослого, але йому потрібна підтримка: «Я так зробив?», «Це правильно?»

Четвертий ступінь – дитина набуває незалежності від дорослого в елементарній трудовій діяльності. Вона володіє уміннями, навичками, звичками побутової праці; під час виконання обов'язків виявляє ініціативу; уміє організувати й спланувати свою діяльність; з'являється турбота про товаришів; характерною рисою стає усвідомлення необхідності виконувати свої обов'язки; роботу виконує без нагадувань і відволікань, діє за власною ініціативою; труднощі долає самостійно.

Трудова діяльність дошкільника відрізняється від продуктивної та побутової праці дорослих. Вона не призводить до отримання об'єктивно

значущого продукту, проте має велике значення для психічного розвитку дитини.

Особливістю праці дітей дошкільного віку є її близькість до гри. Виконуючи трудові дії, діти часто переключаються на гру, наприклад, грають з водою під час умивання. Малюки завжди із задоволенням приймають ігрову ситуацію, яка пов’язана з працею. «Гра і праця приносять дитині задоволення, є засобами її самореалізації. Спершу дитина готується до праці в процесі гри, майже у кожному різновиді якої наявний певний трудовий елемент. Гра дає змогу виявляти в ігровій формі різноманітні трудові навички, оскільки однією з основних тем дитячих ігор є праця. Потреба самостійно щось зробити, створити вперше виникає у грі і зумовлена її вимогами (виготовити, наприклад, її атрибут)» [157, с. 274].

Вироблення здатності мотивувати трудову діяльність відбувається поступово. Молодших дошкільників приваблює сам процес участі в спільній з дорослим діяльності. Старші мотивують свою працю власними вподобаннями, бажанням допомогти. Таким чином, з’являються суспільні мотиви праці – бути корисним для інших.

У процесі праці діти набувають трудових умінь та навичок, які допомагають їм ставати незалежними від дорослого, самостійними, але ці навички не професійні. Окрім того, праця дитини не має постійного матеріального винагородження. Вона є ситуативною, носить необов’язковий характер.

Особливість дитячої праці в тому, що вона має всі структурні компоненти діяльності, але вони знаходяться на етапі розвитку й обов’язково передбачають участь та допомогу дорослого. Діти молодшого дошкільного віку не можуть ставити ціль. Їх цікавить процес, а не результат. Розвиток доцільності дій тісно пов'язаний з розвитком предметно-орієнтовної діяльності та наслідування, оскільки за цієї умови відбувається усвідомлення призначення предмета та способу його застосування. Для розвитку здібності ставити ціль, у праці важливим є її усвідомлення, уміння бачити результат, володіння способами дій,

навичками. Дорослий ставить ціль та допомагає її реалізувати. «Для цього мета повинна бути не просто сформульована дорослим, а наочно представлена у відповідних зразках. Якщо попросити дитину скласти пірамідку й не показати зразка, дитина, як правило, не спроможна виконати цього завдання. Постановка трудового завдання повинна бути чіткою й конкретною» [72, с. 98].

Під час формування цілеспрямованої трудової діяльності важливо не лише те, що та як робить дитина, але й заради чого вона працює. Мотиви можуть бути різними: отримати позитивну оцінку своєї діяльності від дорослих; спілкування з дорослим; бути корисним комусь. Мотиви є в дітей різного віку, але лише малюки віком 5-7 років здатні їх сформулювати.

По-різному здійснюється в дітей процес планування трудової діяльності. «У процес планування входить виділення умов, засобів і способів досягнення мети, яке випереджає предметні дії дитини. Дитина простежує послідовність виконання, вносячи необхідні корективи: «Спочатку приберу в шафі, а потім на столі». Здатність до планування виникає в 4-5 років та значно поліпшує якість трудової діяльності дошкільника» [73, с. 99].

Дітей необхідно навчати плануванню діяльності. Роль дорослого на різних етапах буде відрізнятися: спочатку він сам планує роботу дітей; потім залучає малюків до спільного планування; нарешті вчить їх це робити самостійно.

Процес діяльності цікавить дітей передшкільного віку. Саме в діяльності відпрацьовуються трудові навички, виховується наполегливість, потреба робити все охайно, правильно. «У 4-6 років трудові дії стають більш точними, швидкими і скоординованими, чому сприяє розвиток моторних властивостей дитини. Дорослому слід враховувати обмеженість фізичних властивостей дитини, особливості її психічного розвитку, внаслідок яких дитина виконує трудові завдання довго, іноді з небажаними наслідками та неякісними результатами» [73, с. 99]. Присутність дорослого вносить елемент привабливості для малюка.

Своєрідним є ставлення дитини до результату праці. Для молодших дошкільників важливий не матеріальний, а моральний результат, що виражається в позитивній оцінці дорослого. Дитину старшого дошкільного віку більше цікавить досягнення практичного, матеріального характеру, наскільки отриманий результат збігається зі зразком. Якщо дитина не може самостійно оцінити свою роботу, вона звертається до дорослого із запитанням про правильність та якість власних трудових дій [73, с. 100].

Висновки про значення трудової діяльності дітей дошкільного віку та розвиток її структури визначила Т. Дуткевич:

- трудова діяльність дитини дошкільного віку закладає основи майбутнього професійного самовизначення;
- трудова діяльність дошкільника тісно пов'язана з грою;
- розвивається внутрішня й зовнішня трудова мотивація;
- розвиток цілепокладання відбувається як зростання здатності виконувати складніші інструкції дорослих та здатність самостійно ставити мету;
- розвиток трудових дій полягає в зростанні їх автоматизованості, контрольованості [72, с. 145].

Т. Поніманська визначає такі завдання трудового виховання дітей дошкільного віку:

1) формування мотивації (потреб, інтересу, почуття обов'язку, відповідальності);

2) формування системи знань, необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального й життєвого самовизначення;

3) формування досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, уміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатності до творчості [157].

Види праці. «Самостійність дошкільника при виконанні трудових процесів формується лише при систематичній підтримці дорослого, у взаємодії з ним, результатом чого, з одного боку, є оволодіння дошкільником технічною

стороною праці (вміннями, навичками) і зростання суб'єктності, а з другого, – зростання здатності до співпраці, залученості до дорослого життя» [73, с. 101]. Чим старше стає дитина, тим більше розширюються різновиди праці, якими вона оволодіває. За змістом праця дітей дошкільного віку поділяється на такі види: самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця.

Праця із самообслуговування – це перший різновид трудової діяльності, яким оволодіває дитина раннього віку, щоб задовольняти повсякденні особисті потреби (умивання, одягання, роздягання тощо). «У процесі самообслуговування вона привчається до порядку й організованої поведінки, оволодіває всіма компонентами трудової діяльності. У неї поступово формується вміння бачити результат праці, встановлювати зв'язок між метою, трудовими діями і кінцевим результатом. Дитина стає самостійною, починає усвідомлювати, що праця є першою умовою виховання вільної і незалежної особистості» [157, с. 278].

Задача формування навичок самообслуговування актуальна на всіх вікових етапах дошкільного дитинства. Коли процес проходить успішно, діти відмовляються від допомоги дорослого, – це може їх образити. Погодитися на пропозицію «Дозволь, я тебе погодую сьогодні» можуть діти 4-5 років, які іноді хочуть «повернутися в дитинство». Дитині необхідно демонструвати правильні прийоми, маленькі секрети, які полегшують виконання тих чи інших дій (починати застібати ґудзики на сорочці краще знизу, тоді можна контролювати свої дії).

Зміст праці із самообслуговування змінюється на різних вікових етапах відповідно до оволодіння дітьми трудовими навичками. Навчившись самообслуговуванню, дитина набуває певної незалежності від дорослого, у неї формується почуття впевненості в собі.

«Праця із самообслуговування тісно пов'язана із господарсько-побутовою. Різниця між ними полягає в тому, що самообслуговування спрямоване на задоволення особистих фізіологічних потреб дитини, а у

побутовій праці об’єктами стають побутові предмети. Оскільки дитину спочатку приваблює зовнішній бік побутових процесів, то вона значно краще виконує побутову працю за наявності в неї таких атрибутів, як халат, фартушок, косинка, щітка, пилосос» [73, с. 101]. Змістом такого виду трудової діяльності є праця з прибирання приміщення, миття посуду, прання.

Господарсько-побутова праця має суспільну спрямованість. Набуті навички дитина може використовувати як у самообслуговуванні, так і в суспільно корисній праці. Господарсько-побутова праця – це той вид діяльності дорослих, який найбільш доступний для розуміння дитини. Для дітей молодшого дошкільного віку її зміст полягає в допомозі дорослому (допомога помічнику вихователя накрити на стіл, вихователю, у підготовці до заняття; протирання меблів у групі, прання дрібних предметів, прибирання снігу на ділянці). Діти середнього та старшого дошкільного віку здатні до більш різноманітної господарсько-побутової праці та менше потребують допомоги дорослого. Вони можуть прибирати в груповій кімнаті (витирати пил, мити іграшки), на ділянці (збирати листя); брати участь в приготуванні їжі (салати, вироби з тіста); ремонтувати книги, іграшки, одяг. «У середньому дошкільному віці вихователь продовжує формувати у дітей інтерес і бажання виконувати завдання дорослих якісно, старанно, охоче. Зміст цього виду праці ускладнюється за рахунок збільшення кількості та деталізації процесів. Передусім вихователь має допомогти дитині з’ясувати мету роботи, послідовність трудових дій (раціонально підготувати робоче місце, правильно виконувати посильні трудові дії з досягненням кінцевого результату, навести порядок на робочому місці, уміти працювати вдвох-утрьох)» [157, с. 279].

Поступово діти набувають самостійності й у цьому виді праці. Вихователь використовує методи показу, детального пояснення, обговорення процесу праці й результатів, оцінки, навчання окремим способам виконання трудових операцій. Дітей також корисно вчити користуватися побутовою технікою, особливо вдома. Дорослі мають пам’ятати про правила безпеки й дбати про те, щоб не залишати дитину наодинці з побутовими приладами.

«Мотив допомоги, усвідомлення дитиною своєї значущості та водночас відповідальності сприяє появі в неї такого різновиду трудової діяльності, як праця в природі, зміст якої складає догляд за живими об'єктами – тваринами, птахами, рослинами…Переживання своєї значущості позитивно впливає на становлення малюка як суб'єкта діяльності, на розвиток його самостійності» [73, с. 102].

Праця в природі – це доступний дітям вид продуктивної трудової діяльності. Вона має свої особливості:

- результатом цієї праці може бути матеріальний продукт (вирощений урожай);
- праця в природі має відтермінований результат: рослина виростає через деякий час після того, як посіяли насіння, що допомагає вихованню витримки та терпіння;
- доглядаючи за тваринами, вирощуючи рослини, дитина завжди має справу із живими об'єктами, тому необхідно виявляти бережливе ставлення й відповідальність;
- праця в природі дає можливість одночасно розвивати пізнавальні інтереси, коли діти спостерігають за розвитком живих об'єктів, особливостями тварин і рослин;
- цей вид праці дає дітям можливість радувати інших людей (пригощати вирощеними плодами, дарувати квіти).

«Здатність дитини володіти певними знаряддями праці дорослих виникає у віці 5 років. На основі цієї здатності у дитини розвивається ручна праця, спрямована на обробку певних предметів: пошиття з тканини виробу, склеювання з паперу ляльки, складання з дощечок коробочки тощо… Дитина починає виконувати ручну працю, бажаючи наслідувати дорослих: мама користується ножицями, голкою – і ці предмети стають привабливими для дитини» [73, с.102].

Ручна праця за своїм призначенням є працею, спрямованою на задоволення естетичних потреб людини, і представлена у двох напрямках: діти

вчаться створювати поробки і учаться прикрашати своїми виробами приміщення.

Залучення малюків до трудової діяльності починається зі спільної з дорослим праці, коли вони набувають простих трудових навичок. «Дорослий навчає дитину трудових умінь, постійно контролює процес праці, показує послідовність дій, допомагає досягти результату і усвідомити способи дій, їх зв'язок з одержаним результатом» [73, с. 103]. Цей процес передує переходу до самостійних форм організації трудової діяльності дошкільника. Зміст праці реалізується в різних формах організації, основними з яких є трудові доручення, чергування, колективна праця.

Доручення – це звернене до дитини прохання дорослого виконати будь-яку трудову дію, воно є першою найпростішою та найдоступнішою формою організації трудової діяльності. Т. Поніманська класифікує трудові доручення за складністю (складні та прості); за тривалістю (короткочасні й тривалі, епізодичні та постійні); за характером організації дітей (індивідуальні, підгрупові, групові); за змістом – відповідають видам праці (доручення, пов’язані з участю в іграх, організацією занять; побутові доручення; доручення допомагати малюкам; доручення-прохання дорослих; доручення, пов’язані з роботою в куточку живої природи, на земельній ділянці) [157]. Т. Поніманська для ефективності виконання дітьми дошкільного віку доручень пропонує ознайомлювати їх з правилами виконання:

- отримавши доручення, подумай, чи правильно ти зрозумів, що потрібно робити;
- сплануй, як виконати роботу;
- працюй не поспішаючи, щоб результат приніс задоволення і користь;
- проінформуй про завершення справи того, хто доручив її тобі;
- проаналізуй, чи потрібно зробити ще щось [157].

Чергування як форма організації дітей уперше була досліджена З. Борисовою, яка розробила зміст цієї форми праці та методику керівництва діяльністю дітей. «Ця форма доручення полягає в систематичному виконанні

дитиною трудових обов'язків стосовно своїх одногрупників…є дієвим засобом виховання почуття відповідальності в дошкільників, формування самостійності, працелюбства, взаємодії у колективній роботі» [157, с. 282]. Залучати дітей до чергування, вихователь починає наприкінці молодшого дошкільного віку, а систематично чергувати в їдальні, на заняттях, у куточку живої природи малюки починають у середньому дошкільному віці. Г. Бєлєнька радить починати привчати малюків до виконання обов'язків чергових з другого півріччя в середній групі [14].

Вихователь спочатку «чергує» в їдальні разом з двома дітьми й кожному дає одне доручення – розставити серветниці на столах (для кожної дитини окремі столи). Згодом завдання ускладнюється: одна дитина розставляє серветниці, а інша – розкладає ложки. Надалі вже одна дитина може самостійно розставити весь необхідний посуд та розкласти прибори на всіх столах.

Чергування з підготовки до занять потребує зосередженості. Зміст цього виду чергування змінюється на відміну від чергування в їдальні, тому необхідно допомагати дітям й нагадувати, що саме потрібно приготувати для заняття з малювання, аплікації, ліплення, конструювання.

Чергування в куточку живої природи необхідно організувати таким чином, щоб діти протягом усього дня відчували відповідальність за живі об'єкти: погодувати рибок уранці, а квіти полити в обід. Такий вид діяльності сприяє систематичному включенню дітей у працю. Педагогу необхідно вести облік чергувань дітей, у якому зазначати, хто з них, коли й де чергував. Для цього в групі можна облаштувати «Дошку чергувань», щоб позначати обов'язки дітей.

Якщо доручення й чергування стали систематичними та постійними формами організації праці й діти досягли певних успіхів, то вихователь може переходити до більш складної форми – загальної, спільної, колективної трудовій діяльності.

Загальна праця передбачає таку організацію, за якої для досягнення загальної мети кожна дитина виконує певну частину роботи самостійно.

Спільна праця передбачає взаємодію дітей, залежність кожного від темпу, якості роботи інших, а ціль, як і в загальній праці, – єдина.

Колективною, можна назвати таку форму організації праці, коли діти одночасно вирішують трудові та моральні завдання: домовляються про розподіл обов'язків, допомагають один одному, уболівають за якість виконаної роботи. Загальна праця можлива у середній групі, а колективна трудова діяльність – у старшій.

Засіб, який дозволяє розширити уявлення дитини про зміст людської діяльності, про суспільну значущість праці, про ставлення до праці, – ознайомлення дітей з працею дорослих. «Під час ознайомлення дітей молодшого і середнього дошкільного віку з працею дорослих їхню увагу зосереджують на простих трудових діях, спрямованість яких зрозуміла для них (праця вихователя і його помічника, кухаря, лікаря та ін.)… Дітей середнього дошкільного віку підводять до усвідомлення того, якою є людина-трудівник, для чого вона працює, як ставиться до своїх трудових обов'язків. Тобто одночасно зі знаннями про особливості праці діти отримують уявлення про ставлення до неї, про моральні якості тих, хто працює» [157, с. 275-276].

### 3.2. Функціональна модель виховання самостійності в дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі

У результаті вивчення та аналізу філософських теоретичних положень методу наукової педагогіки М. Монтессорі ми визначили *педагогічні умови*, які сприятимуть розвитку дитячої самостійності: підготовлений дорослий (особлива позиція педагога, батьків щодо дитини, компетентність у вихованні самостійності, обізнаність з педагогічними ідеями М. Монтессорі та прийняття її філософських принципів), свобода й ліміти (надається дитині у виборі видів діяльності, тривалості роботи, виборі партнера, місця роботи та обмежується певними правилами), підготовлене середовище (облаштований за філософськими принципами М. Монтессорі розвивальний простір, який включає автодидактичні матеріали).

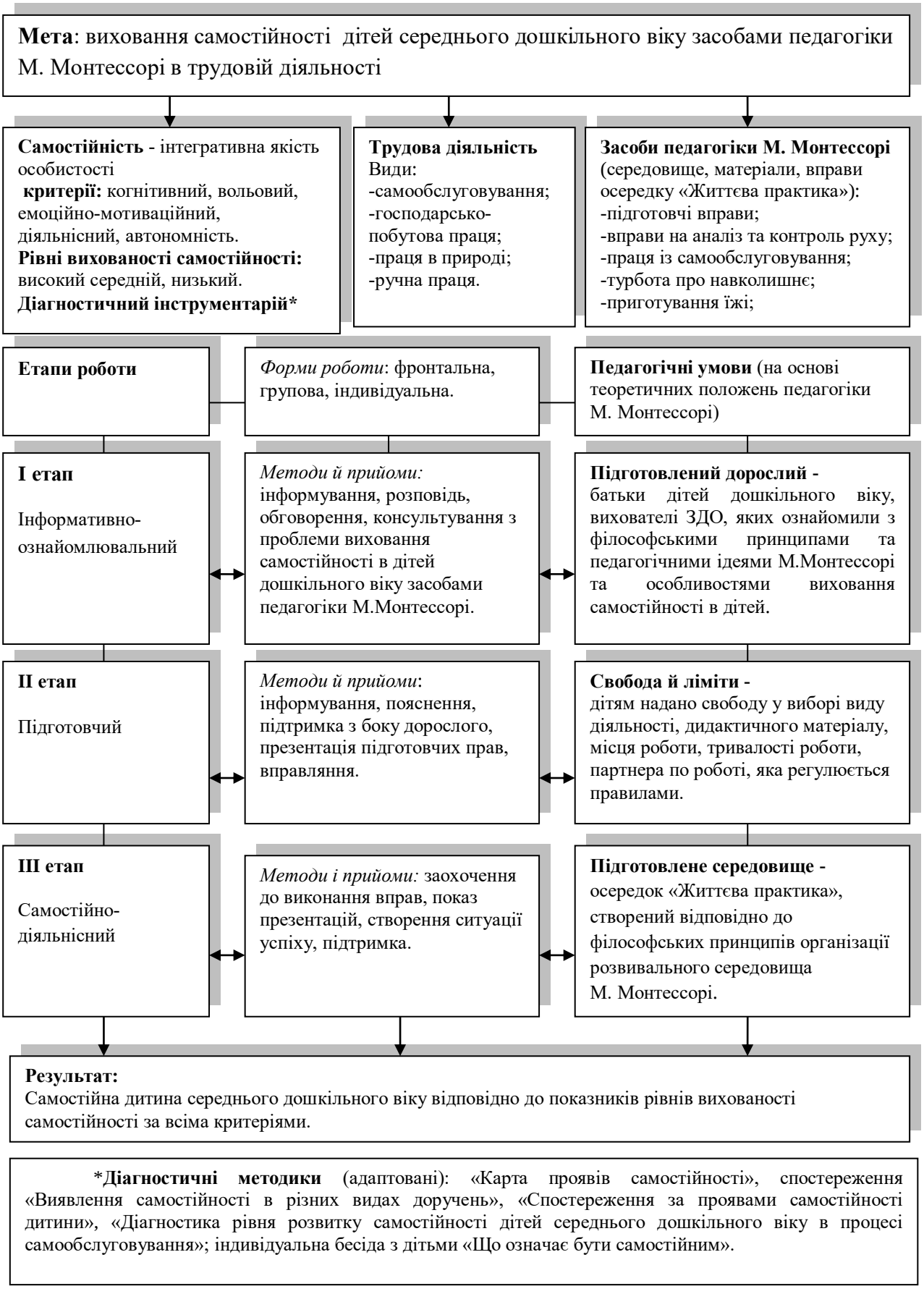



Рис. 3.1. Функціональна модель виховання самостійності дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності

За результатами констатувального експерименту, вихованці продемонстрували переважно низький та середній рівень вихованості самостійності. Тому метою формувального експерименту було впровадити розроблену методику та педагогічні умови виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності в освітній процес дошкільних закладів, які були означені раніше.

Реалізація завдань на формувальному етапі проводилась у три етапи. На першому (інформативно-ознайомлювальному) етапі нами здійснювалася підготовча робота з батьками та педагогами в рамках педагогічного просвітництва з проблеми виховання самостійності в дітей експериментальної групи. Таким чином реалізовано першу педагогічну умову – «підготовлений дорослий». На другому (підготовчому) етапі діти, педагоги й батьки були залучені до підготовки щодо впровадження практичної діяльності з метою виховання самостійності. Започаткована робота з дітьми щодо показу перших (підготовчих) вправ для подальшої роботи в осередку «Життєва практика», які не потребували спеціального обладнання. Дітей ознайомлювали з правилами групи, реалізуючи другу педагогічну умову, – «свобода й ліміти». На третьому (самостійно-діяльнісному) етапі було реалізовано таку педагогічну умову: «підготовлене середовище» – створення спеціально організованого розвивального осередка «Життєва практика» за філософськими принципами монтессорі-педагогіки. Вихованцям пропонувалися вправи, під час виконання яких вони вдосконалювали набуті вміння та навички, виявляли незалежність від дорослих та автономність. Перед педагогами постала складна задача – навчитися спостерігати, фіксувати свої спостереження, аналізувати їх та планувати подальшу діяльність для кожної дитини індивідуально. Батькам було запропоновано відповідно до методичних рекомендацій забезпечити всі необхідні умови для виховання самостійності дітей удома.

Метою означеного першого етапу було залучення педагогів і батьків до вивчення питання виховання самостійності в дітей середнього дошкільного

віку, ознайомлення з філософськими поглядами та педагогічними ідеями М. Монтессорі, можливостями педагогічної системи для розвитку самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності. Педагоги (вихователі, вихователі-методисти) й батьки дітей середнього дошкільного віку отримали такі примірники методичних рекомендацій, якими вони користувалися протягом всього періоду формувального експерименту: «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі» (Додаток С), «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку за методикою М. Монтессорі вдома» (Додаток Т).

З метою ознайомлення батьків зі змістом упроваджуваного експерименту були організовані та проведені батьківські збори; круглий стіл «Знайомимося з методом М. Монтессорі й розвіюємо міфи»; тренінг «Виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку» (Додаток У); курс лекцій з показом презентацій («Дорослі та діти – дві форми життя»; «Особливості розвитку дітей 4-5 років», «Як виховати дитину самостійною засобами монтессорі-педагогіки»). Лекції проводилися в рамках просвітницької роботи з батьками вихованців 1 раз на тиждень в інформаційно-телекомунікаційній системі ZOOM. Педагоги створили групу батьківської спільноти у Viber для надання необхідної інформації та зворотного зв’язку з даної проблеми, організували сімейний хаб «Родинна академія» (засідання проводилися 1 раз на 1 місяць). Ефективними методами в роботі з батьками були такі: інформування, консультування. Найбільш результативним виявилось обговорення проблемних питань щодо розвитку самостійності в дітей під час засідань сімейного клубу.

Для педагогів дошкільних закладів було проведено курс лекцій із показом презентацій на теми: «Філософія й педагогіка М. Монтессорі»; «Виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку», «Створення спеціально підготовленого розвивального середовища за принципами педагогіки Монтессорі», майстер-клас «Осередок «Життєва практика» – простір для виховання самостійності в дошкільників»; бесіди, консультації з питання розвитку самостійності в дітей 4-5 років.

Особливу увагу було приділено встановленню партнерських стосунків з дітьми дошкільного віку із дотриманням основних принципів гуманістичної педагогіки Монтессорі. Таким чином, на цьому етапі було реалізовано першу педагогічну умову – «підготовлений дорослий».

На другому (підготовчому) етапі було реалізовано педагогічну умову – «свобода й ліміти» (надання свободи дітям, що регулюється правилами). Свобода надавалась вихованцям у виборі виду діяльності, партнерів, тривалості роботи, але обмежувалася правилами, які були обов'язкові для виконання як педагогами, так і вихованцями. Правила групи (ліміти) розроблялися вихователями, але їх формулювання обов'язково обговорювалося з дошкільниками: «Ми поважаємо один одного. Ми уважні один до одного. По групі ходимо спокійно. У групі розмовляємо тихо. Кожний матеріал, книгу, іграшки повертаємо на місце. Дбайливо ставимося до речей, іграшок, матеріалів. Килимок обходимо – це робоче місце та особистий простір кожної дитини».

У дитячому колективі було створено позитивно-емоційну атмосферу за рахунок встановлення партнерських стосунків, поваги й прийняття кожного суб'єкта освітнього процесу; здійснення невимушеного спілкування дитини з одногрупниками й дорослими; урахування інтересів і потреб кожної дитини. Вихователі використовували такі прийоми: показ, пояснення, обговорення, дотримання правил, підтримка, заохочення, схвалення, допомога на прохання дитини.

На другому етапі діти, педагоги й батьки були залучені до ознайомлення з першими (підготовчими) вправами, які допомогли дошкільникам підготуватися для подальшої роботи: «Як правильно носити предмети на таці», «Як розстеляти й згортати килимок» тощо. Така робота готувала дошкільників до подальшого виконання вправ в осередку «Життєва практика». Для проведення заняття «Коло» щоденно відводилося по 10-20 хвилин, яке включало «Урок ввічливості», «Урок тиші», «Рух по лінії». Для останньої вправи означили жовту лінію у формі еліпса довжиною 4 метри за допомогою стрічки-скотчу на

підлозі, щоб дошкільники опанували «граційне» пересування груповою кімнатою та вправлялися у носінні предметів (таця з матеріалами).

Педагоги дошкільних закладів продовжили ознайомлення із методикою М. Монтессорі, зокрема організацією та проведенням роботи в осередку «Життєва практика», за такими формами роботи: воркшоп «Вправи Життєвої практики як засіб розвитку самостійності в дітей середнього дошкільного віку»; майстер-клас «Індивідуальні та колективні форми роботи з дітьми»; консультація «Особливості проведення презентації роботи з монтессорі-матеріалами», майстер-клас «Метод спостереження за дитиною в роботі педагога». Вихователі отримали завдання для самостійної роботи – скласти перелік варіативних презентацій до базових. Виконання цієї роботи було презентовано та обговорено під час проведення круглого столу «Варіативність як елемент мотивації дитини до діяльності в осередку «Життєва практика»». Педагоги виявили свої творчі здібності та продемонстрували засвоєння філософських принципів монтессорі-дидактики.

Відпрацювання вихователями презентацій відбувалося за зразками, які розміщені в методичних рекомендаціях (на матеріалі текстів Українського Монтессорі Центру). У якості прикладу наводимо одну з базових вправ «Переливання води з кухлика в кухлик» (Додаток Ф). Коли педагог показує презентацію**,** він завжди здійснює дії в певній послідовності. Наприклад, переливаючи воду з кухля в кухоль, спочатку принесе тацю з матеріалами, виставить на стіл, попрацює, виконає контроль помилки, повторить вправу, поверне тацю з матеріалом на місце. У простій презентації, яка триває 3 хвилини, налічується багато послідовних кроків. Усі вони мають бути бездоганно відпрацьовані: показані без зайвих рухів, повільно та чітко. Головним в такому показі є майже відсутній мовленнєвий супровід, що може бути відволікаючим аспектом для дитини.

На третьому (самостійно-діяльнісному) етапі було створено спеціально підготовлене розвивальне середовище в групі – осередок «Життєва практика» (реалізовано третю педагогічну умову).

У розклад організації життя групи дітей середнього дошкільного віку було включено самостійну вільну трудову діяльність в осередку «Життєвої практики» в ранкові та вечірні години, в інші періоди дозвілля (Додаток Х). Вона носила індивідуальний і груповий характер. Вихователі фіксували цю діяльність в календарних планах роботи.

Підготовлений простір був наповнений стелажами з матеріалами, які відповідали групам вправ: аналіз та контроль руху, самообслуговуюча праця, турбота про навколишнє середовище, приготування їжі.

У приміщенні традиційного дошкільного закладу вже створені певні умови для розвитку дитячої самостійності: це відповідним чином обладнана вбиральня, дитячі меблі, маленькі шафи для зберігання одягу, дитячий посуд. Ми облаштували в групі спеціально підготовлений осередок «Життєвої практики» за такими правилами:

- відсутність килимового покриття (це полегшує процес прибирання);
- наявність невеликих килимків (5-6 шт. одного кольору, розміром 110*70 см, для роботи на підлозі та місця для їхнього зберігання);
- розташування осередку поблизу джерела води, яка потрібна для багатьох видів робіт;
- розміщення кошика для сміття та інвентарю для прибирання в зручному й доступному місці;
- наявність фартухів з клейонки, що застібаються на липучки по боках, щоб діти могли самостійно їх одягати (для роботи з водою, їжею) та одного великого – для вихователя;
- підбір предметів для виконання вправ з натуральних матеріалів в одній кольоровій гамі;
- розташування місця для приготування їжі таким чином, щоб воно не було прохідним;
- визначення та обладнання окремого стаціонарного місця для миття рук в тазу;

- забезпечення періодичного оновлення дидактичного матеріалу для підтримання інтересу дітей до діяльності (наявність переліку варіативних вправ до кожної їхньої групи та комплектність).

Згодом осередок наповнили дидактичними матеріалами для виконання базових презентацій. На полиці було виставлено лише по 2 комплекти до кожної групи вправ, які поступово доповнювалися та урізноманітнювалися на цьому етапі. У методиці Монтессорі фундаментальною є вимога мати в класі лише один примірник дидактичного матеріалу. Проте ми пропонуємо мати декілька однакових екземплярів для групи традиційного дитячого садка, але за умови, що вони матимуть незначну відмінність (колір або форма посуду, інша фракція для пересипання). Із часом, коли інтерес дітей до певного матеріалу втратиться, можна залишити лише один примірник на полиці.

Кожний комплект знаходиться на окремій таці, у коробці чи кошику. Вони згруповані в певній послідовності на відкритих полицях, у комплектах наявне кольорове маркування для полегшення процесу поповнення та повернення матеріалів. Усі, запропоновані нами дидактичні матеріали відповідали філософським принципам монтессорі-дидактики:

- вільний доступ для дитини (розташування на низьких відкритих полицях);
- реальні предмети, але маленькі за розміром та зручні для дітей (посуд, ганчірки, склянки, кухлики);
- предмети виготовлені із натуральних матеріалів, красиві, естетичні, привабливі;
- усі речі з оточення придатні до активної діяльності (середовище стає розвивальним лише за активної взаємодії з ним);
- матеріали відповідають сенситивним періодам розвитку дітей;
- комплекти дають можливість здійснювати самоконтроль під час виконання вправ, тому діти можуть самостійно виправляти власні помилки.

Для того, щоб вихованці вчилися турбуватися про себе й особистий простір, ми позначили табличками з їхніми іменами столи, за яким вони працюють, ліжка, на яких сплять, шафи для зберігання одягу, рослини, принесені ними для прикрашання групи, які вони доглядають.

На третьому етапі продовжили роботу дітей в осередку «Життєвої практики» за такими групами вправ:

- аналіз та контроль руху (вправи допомагають дитині навчитися аналізувати та контролювати свої рухи, розвивають мускулатуру й окомір) – це пересипання рукою квасолі з мисочки у мисочку, перекладання м'яких кульок пінцетом, переливання води з кухля в кухоль; робота з прищіпками, згортання серветок;
- праця із самообслуговування (формує почуття власної гідності й почуття незалежності) – ці матеріали вчать дітей застібати одяг, чистити взуття, прати, прасувати, накривати на стіл;
- турбота про навколишнє середовище (діти дошкільного віку здатні підтримувати чистоту, якщо дорослі нададуть їм можливість, забезпечать необхідними матеріалами й покажуть алгоритм виконання дій) – це сервірування столу; прибирання після їжі, витирання пилу, підмітання й миття підлоги, догляд за кімнатними рослинами;
- приготування їжі (ці вправи допоможуть дитині не залежати від дорослих у задоволенні основних життєвих потреб – заварювання чаю, приготування бутербродів, апельсинового соку, фруктового салату).

Після опрацювання базових презентацій педагоги пропонували дітям для виконання вправи з подальшим ускладненням.

Презентації гармонійно вписались у щоденне буття вихованців, тому що вправи практичного життя – не штучне породження. З них діти починали свою діяльність у групі, застосовували їх протягом дня й завершували ними день. Вихованці по-справжньому прали ганчірки, рушники, чистили взуття, користуючись щіткою й кремом, мили справжній посуд, пришивали ґудзики,

готували сік – робили все те, що їм забороняли виконувати дорослі. Отримані знання та набуті навички дошкільники застосовували вдома.

Діти середнього дошкільного віку отримали можливість побачити відпрацьовані до бездоганності презентації (алгоритм роботи з матеріалом) і повторювати їх стільки разів, скільки потрібно, щоб задовольнити інтерес і виробити певні навички. Таким чином надалі забезпечувалося виконання однієї з педагогічних умов – свобода вибору (матеріалу, тривалості роботи з ним, місця, партнера). Діяльність дітей була реальною й не позбавленою сенсу. Наприклад, Оля полірує дзеркало, при цьому бруднить ганчірку. Після закінчення роботи вона віднесе її в зону прання, випере, повісить сушитися й поверне на полицю поповнення, коли ганчірка стане сухою, що сприяє вихованню відповідальності. Такі замкнуті цикли активності були дуже корисні для вихованців: вони допомагали пізнати реальність і навчитися приймати самостійні рішення.

Діти вільно обирали матеріали для роботи, керуючись власним інтересом, без нав'язування чи за розкладом; час і місце (на килимку чи за столом); тривалість роботи; партнера для спільної діяльності, при цьому необхідною умовою для виконання були правила групи. Наприклад, обов'язковою умовою, що дозволяла самостійно використовувати матеріал, була його попередня презентація. Можливість самоконтролю, закладена у весь дидактичний матеріал, сприяла тому, що малюки самостійно виправляли помилки та уникати їх у подальшій роботі. Така властивість матеріалів дозволяла дітям не боятися помилитися, виконуючи нові вправи.

На зазначеному вище етапі були реалізовані такі форми роботи з дітьми: індивідуальні та групові заняття (презентації), колективні («Коло»). Ефективними методами в роботі стали створення ситуації успіху, показ, пояснення, заохочення, допомога, підтримка.

На третьому етапі було продовжено впровадження педагогічної умови – «підготовлений дорослий», під якою розуміємо реалізацію партнерських стосунків дорослих і дітей у процесі формування навичок практичного життя,

що сприяло вихованню самостійності. На цьому етапі вихователь не справляв прямого формувального впливу на дітей. Його роль полягала в організації та керівництві самостійною діяльністю вихованців та допомозі на звернення дитини: «Допоможи мені зробити це самому». Дорослі стали опікунами й хранителями навколишнього середовища, організаторами, презентуючи дітям алгоритми роботи з матеріалами відповідно до їхніх потреб.

Результативним стало проведення конференцій для вихователів та вихователів-методистів, на яких обговорювали проблемні питання, що виникали в процесі роботи з дітьми; вихователі презентували подальші власні розробки варіантів презентацій, ділилися позитивним і негативним досвідом.

У практику роботи з дітьми кожної середи тижня ми ввели День у садочку без іграшок. Були запропоновані оновлені й доповнені комплекти дидактичних матеріалів, робота з якими ускладнювалася. Потрібно зауважити, що поняття «гратися» та «виконувати роботу» або «працювати» одразу були розмежовані. Вихованці отримали пояснення від педагога, що граються вони з машинками та ляльками, а працюють із матеріалами в осередку «Життєва практика».

Ми впорядкували та представили систему вправ з формування навичок практичного життя в порядку їх ускладнення від початкових (базових) до більш складних (Додаток Ц). За таким же принципом вони пропонувалися для виконання дітьми відповідно до кожного розділу. Це допомогло педагогам у плануванні роботи. Діяльність дошкільників алгоритмізувалася поступово: прості алгоритми включалися окремими блоками в більш складні. Наприклад: шиття по картону – пришивання ґудзиків, переливання води – поливання квітів, миття рук в тазу, миття посуду – прання. У кожній презентації дитину чекала нова складність, яка вводилася послідовно. Завдяки такому підходу діти не втрачали інтересу до осередку «Життєвої практики». При цьому застосовувалися такі методи: показ презентацій, пояснення, підтримка, створення ситуації успіху, допомога за зверненням дитини.

Робота з дітьми в осередку «Життєвої практики» (презентація нових вправ) планувалася педагогами індивідуально для кожної дитини на основі аналізу спостережень. Із цією метою на початку формувального етапу експерименту вихователі використовували довільні бланки спостережень (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Бланк для фіксації результатів спостережень під час вільної самостійної діяльності дитини**

| Дата | Тема | Заняття (розділ вправ) | Підготовлений матеріал | Підсумок заняття |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Чи була дитина уважною під час заняття або відволікалася? Чи була активною? Виявляла бажання працювати з матеріалом? Чи обрала дитина матеріал для самостійної роботи? Чи була самостійна робота дитини із цим матеріалом успішною або потребувала допомоги? Чи завершили ви заняття до кінця? Якою буде наступна вправа й чому? |

На третьому етапі ми запропонували вихователям користуватися для фіксації спостережень за дітьми під час виконання ними вправ бланками «Рефлекторного журналу спостережень» Н. Рембуш (Додаток Н).

Одночасно проводилася робота з батьками шляхом інформування про ознайомлення дітей з базовими вправами під час перебування в дошкільному закладі. Були запропоновані варіанти основних вправ, зазначені в методичних рекомендаціях на закріплення навичок у домашніх умовах. При цьому передбачено й ураховано можливості середньостатистичної родини для підготовки й проведення занять з дітьми в домашніх умовах. Просвітницька робота із членами родини вихованців була продовжена у таких формах: вебінари «Значення вправ «Життєвої практики» для розвитку самостійності в дитини-дошкільника»; «Створення умов для виховання самостійності дітей удома»; майстер-класів «Як спостерігати за дитиною»; «Як планувати роботу з новими матеріалами»; індивідуальні та групові консультації в ZOOM;

оформлення стенду «Допоможи мені зробити це самому» для розміщення інформаційних листків та пам'яток. Батькам були запропоновані до використання вдома таблиця для фіксації спостережень за дитиною (Додаток Ш). Уся робота проводилась із дотриманням філософських принципів, проголошених в педагогічній системі М. Монтессорі. Перелік справ, які дитина може виконувати вдома вміщено у Додатку Щ.

Для взаємодії з батьками на третьому етапі формувального експерименту були організовані такі форми роботи: дні відкритих дверей («На гостини в садочок», «Святкова вечеря»); круглий стіл «Обмін досвідом щодо облаштування домашнього середовища»; конкурс на створення дошки «Домашні обов'язки дитини» (Додаток Ю); фотовиставка «Як ми готували піцу всією родиною». Члени родини вихованців стали активними організаторами та спікерами майстер-класів з виготовлення печива у формі пташки, плетіння килимка з ниток, прикрашання писанок тощо. Продуктивним було відвідування членами родини батьківських конференцій (таку форму роботи з батьками зазвичай проводять у монтессорі-закладах) для індивідуальної бесіди з педагогом, аналізу протоколів спостережень та обговорення подальшої роботи. Це сприяло активному включенню батьків у процес виховання самостійності в дітей, проживанню ними дитячих проблем та розумінню особливостей дитячої природи. Неодмінною умовою зустрічі з батьками вихованців була присутність обох батьків.

Отже, за результатами проведеного формувального експерименту можна зробити висновок, що запланована й здійснена освітня робота з виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі показала результативність. Діти оволоділи навичками самообслуговування, догляду за навколишнім середовищем, стали більш відповідальними, вправними в рухах, незалежними від дорослих як в дошкільному закладі, так і вдома. Упроваджена система роботи, методичні рекомендації та презентована функціональна модель виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку на основі використання засобів педагогіки

М. Монтессорі в трудовій діяльності сприяли ефективності виховання самостійності в дітей.

Дані, які були отримані під час педагогічного дослідження, систематизовано й узагальнено. Кількісні та якісні результати представлені в наступному розділі монографії.

### 3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

На контрольному етапі експерименту метою було перевірити ефективність методики та визначених педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в традиційних дошкільних закладах.

Відповідно до мети контрольного етапу дослідження були сформульовані завдання: визначити рівні вихованості самостійності в дітей контрольної та експериментальної групи за результатами впровадження функціональної моделі та педагогічних умов виховання самостійності засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності, порівняти рівні вияву самостійності в дітей експериментальної та контрольної групи; проаналізувати та інтерпретувати отримані результати в ході математичної обробки; оновити і доповнити розроблені методичні рекомендації для практичної роботи педагогів закладів дошкільної освіти та батьків на основі отриманих даних.

Контрольний етап дослідження був проведений після апробації методики та педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності. Під час контрольного експерименту ми використали аналогічні методики для визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку до тих, якими скористалися під час констатувального експерименту: «Карта проявів самостійності», спостереження «Виявлення самостійності в різних видах доручень», «Спостереження за проявами самостійності дитини», анкетування вихователів і батьків, «Діагностика рівня розвитку самостійності в

дітей середнього дошкільного віку в процесі самообслуговування»; індивідуальна бесіда з дітьми «Що означає бути самостійним?»

Для виявлення загального рівня вихованості самостійності провели спостереження за дітьми з використанням адаптованої «Карти проявів самостійності» (Додаток В). Отримані результати показали позитивні зміни. Ми представили їх у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Динаміка вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ та КГ (у %)**

| До експерименту | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 11 | 15,3 | 13 | 17,6 |
| Середній | 32 | 44,4 | 30 | 40,5 |
| Низький | 29 | 40,3 | 31 | 41,9 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |
| | | | | |

| Після експерименту | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| Рівень | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 25 | 34,7 | 17 | 23 |
| Середній | 40 | 55,6 | 37 | 50 |
| Низький | 7 | 9,7 | 20 | 27 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

Кількість дітей середнього рівня ЕГ збільшилася. Було – 44,4%, а стало – 55,6%. У КГ було – 40,5%, стало – 50%. Діти стали менше звертатися до дорослих за допомогою, намагалися самостійно долати труднощі, які виникали під час виконання роботи. Завдяки появі інтересу до трудової діяльності збільшилася концентрація уваги дошкільників, а відповідно, і тривалість виконання, бажання повторювати дії з дидактичними матеріалами. Ситуація успіху, яка була передбачена в показі кожної презентації й створювалася

педагогами, сприяла суттєвому зростанню активності, організованості й незалежності вихованців. Відчутно змінилося емоційне ставлення дітей до виконуваної роботи. Вони адекватно її оцінювали й демонстрували прагнення довести розпочату справу до завершення, хоча спостерігалася певна імпульсивність та нестриманість. Значно зменшилися показники низького рівня вихованості самостійності. В ЕГ було – 40,3 %, а стало – 9,7 %, у КГ було – 41,9 %, а стало – 27 %. У цієї групи вихованців залишився слабкий інтерес до завдань та збереглася необхідність постійного звернення до дорослих за допомогою. Виконання роботи мало хаотичний порядок і було успішним у спільній діяльності з педагогом. Позитивна динаміка простежується в порівнянні показників високого рівня вихованості самостійності. У ЕГ було 15,3 %, а стало 34,7 %. У КГ було 17,6 %, а стало 23 %. Таким чином, можемо стверджувати, що відбулося покращання загального рівня самостійності в дітей середнього дошкільного віку за показниками, отриманими на контрольному етапі дослідження.

*Когнітивний критерій*. У результаті проведення індивідуальної бесіди «Що означає бути самостійним» ми спостерігали, що більшість дітей змогла пояснити зміст поняття «самостійність». Саша Л., наприклад, пояснювала: «Це коли ти сам можеш зробити щось, без дорослого». Альона В. висловилась про значення самостійності так: «Якщо ти самостійний, то ти вільний! Коли я хочу пити, то сама беру водичку, наливаю та п’ю. А ще можу налити мамі чи бабусі». Данило Р. зауважив, що став самостійним, бо прибирає в себе в кімнаті й може приготувати чай батькам. Отже, більшість вихованців стали безпомилково розрізняти самостійні й несамостійні вчинки, усвідомили значення набутих навичок для себе й вияву турботи про інших, змогли адекватно оцінити власні прояви самостійності. Отриманню таких позитивних результатів сприяло не лише вправляння в осередку «Життєвої практики», обговорення цієї теми на «Колі», виконання дітьми різних видів доручень в дошкільному закладі, перших спроб чергування, але й облаштування батьками

домашнього простору таким чином, щоб діти могли виявляти самостійність, користування «Дошкою обов'язків».

Відповідно до отриманих результатів після проведення індивідуальної бесіди, можемо зазначити, що показники когнітивного критерію ЕГ значно покращилися. На високому рівні до експерименту було 15,3 % вихованців, після – 41,7 %; на середньому рівні до експерименту було 40,3 % вихованців, після – 47,2 %; на низькому рівні до експерименту було 44,4 %, вихованців, після – 11,1 %. Таким чином, суттєво знизився показник низького рівня когнітивного критерію самостійності.

Спираючись на отримані дані, зазначимо, що результати когнітивного критерію КГ зазнали незначних змін. На високому рівні до експерименту – 17,6 %, після – 29,7 %; на середньому рівні до експерименту – 40,5 %, після – 54,1 %; на низькому рівні до експерименту – 41,9 %, після – 16,2 %. Учасники контрольної групи отримували знання про самостійність та розуміння її значення у процесі виконання традиційних видів роботи в трудовій діяльності під час перебування в дошкільному закладі. Така робота планувалася педагогами щоденно. Це праця із самообслуговування (вдягання, роздягання, миття рук); господарсько-побутова праця (накривання на стіл: прибирання); праця в природі (догляд за рослинами й тваринами у Куточку природи); ручна праця. На заняттях із ознайомлення з довкіллям діти отримували інформацію про професії. Важливим негативним моментом, на нашу думку, була відсутність єдиних вимог щодо трудової діяльності з боку батьків вихованців та педагогів.

*Емоційно-мотиваційний критерій*. За емоційно-мотиваційним критерієм переважна більшість дітей ЕГ відповідає високому рівню. До експерименту – 13,9 %, після – 48,6 %. Відповідно результати середнього рівня знизилися: до експерименту – 41,7 %, після – 40,3 %. Результати низького рівня понизилися суттєво: до експерименту – 44,4 %, після – 11,1 %. Облаштування в групі осередку «Життєва практика» та наповнення його різноманітними матеріалами із реального життя значно підвищили інтерес дітей до трудової діяльності.

Дотримання філософських принципів під час комплектування презентацій (естетичність, привабливість, природність матеріалів) викликало позитивні емоції, які були пов'язані із виконанням різних видів робіт. Створення ситуації успіху сприяло тому, що діти стали більш активно виявляти ініціативність. Уведення правил, які були обов'язкові для виконання всіма учасниками ЕГ, дозволило уникнути багатьох конфліктів між дітьми. Наприклад:

Аліна Л.: «Я теж хочу попрацювати з пінцетом. Давай разом?»

Міла П.: «Вибач, я хочу працювати сама».

Аліна Л.: «Так, за правилами я маю почекати. Ні, краще піду візьму іншу роботу».

Деякі з дітей залишали ігри з машинками, ляльками і весь вільний час виконували вправи практичного життя. Наприклад, Олеся В. увечері попросила вихователя дозволити взяти додому матеріал для чищення скла, щоб продовжити роботу. Керуючись інтересом дітей, ми ввели правило, що один день на тиждень у групі прибирали всі іграшки, а замість них використовували з природних матеріалів або саморобні. Такий експеримент допоміг підвищити показники емоційно-мотиваційного критерію. Можливість самостійно виправляти власні помилки завдяки автодидактичному матеріалу сприяла тому, що діти 4-5 років, які до проведення формувального експерименту не були активними, стали виявляти активність, утратили страх перед помилкою, виконанням нових завдань з елементами творчості.

Показники емоційно-мотиваційного критерію КГ покращились. На високому рівні до експерименту – 12,2 %, після – 33,7 %; на середньому рівні до експерименту – 40,5 %, після – 46 % (незначні зміни); на низькому рівні до експерименту – 47,3 %, після – 20,3 %. Спостереження за дітьми показало, що відсутність правил, які регулюють роботу в групі, призводить до конфліктних ситуацій, які вони не здатні самостійно вирішити через те, що не знають, як це зробити. Відсутність у дітей можливості вільно обирати діяльність, партнера, місце призводить до зникнення інтересу. Педагог у традиційному дошкільному закладі не може створити індивідуальний план роботи для кожної дитини

відповідно до її здібностей, можливостей та потреб, тому що він обмежений у роботі дотриманням розкладу занять, які проходять переважно в колективній формі.

*Вольовий критерій*. Результати вольового критерію суттєво покращились. Показники високого рівня в ЕГ до експерименту – 12,5 %, після – 48,6 %; середнього рівня до експерименту – 40,3 %, після – 43,1 %; низького рівня до експерименту – 47,2 %, після – 8,3 %. Відповідно до результатів спостережень за дітьми ЕГ та проведеного анкетування батьків і педагогів, значно підвищився загальний показник вольового критерію. Це стало можливим завдяки створенню спеціального розвивального середовища відповідно до філософських принципів М. Монтессорі, наповнення його автодидактичними матеріалами. Найголовнішим аспектом, що сприяв отриманню позитивної динаміки, стало надання вихованцям свободи вільно обирати діяльність, матеріал за власним інтересом; працювати стільки часу, скільки потрібно, щоб виробити певні навички; обирати зручне місце для роботи; обирати роботу наодинці чи спільно з іншими дітьми. Отже, під час формувального експерименту не педагог став організатором діяльності дитини, а її інтерес та потреби відповідно до сенситивного періоду розвитку, у якому вона перебувала. Таким чином, зросла концентрація уваги дошкільників, що, у свою чергу, привело до багаторазового повторення вправ. Наприклад, ми спостерігали випадки, коли Сергій К. виконував вправу «Переливання води з кухля в різні за формою та об’ємом ємності» декілька днів поспіль. Олена В. так само чотири дні виконувала вправу «Шиття по картону», а згодом – «Пришивання ґудзиків». Діти майже не відволікалися на зовнішні подразники (прихід у групу іншого педагога, медичної сестри), хоча до проведення формувального експерименту робили це легко, постійно, більшість поверталася до продовження роботи на заняттях лише після нагадування педагога.

Відсутність часового обмеження для виконання вправ в осередку «Життєва практика» дала можливість дітям відпрацьовувати певну навичку до бездоганності й припинити роботу тоді, коли вона вже буде сформована.

Спостереження за дошкільниками показало, що вони почали самостійно планувати свою діяльність. Якщо малюк не встиг завершити виконання презентації, він міг залишити на таці картку зі своїм ім'ям, а наступного дня продовжити роботу.

Результати вольового критерію в КГ також продемонстрували позитивну динаміку, але не значну в порівнянні з ЕГ. Високий рівень до експерименту – 10,8 %, після – 25,7 %; середній рівень до експерименту – 41,9 %, після – 48,7 %, низький рівень до експерименту – 47,3 % , після – 25,6 %. Діти контрольної групи мали більше відволікань на зовнішні подразники під час будь-якої діяльності. Їм було важко повернутись і завершити виконання роботи. Наприклад, Катерина С., виконуючи доручення з чергування в Куточку природи, відволіклась на нову іграшку Олі Б. й повернулася до справи лише після нагадування вихователя. У дітей цієї групи ми не спостерігали бажання завершити справу, досягти певного результату, їм було складно концентруватися на виконанні завдань під час занять. Відсутність можливості обирати діяльність за власним бажанням призводила до капризування та вередування вихованців.

*Діяльнісний критерій*. В ЕГ показники діяльнісного критерію дітей також зазнали покращання. Високий рівень до проведення експерименту – 16,7 %, після – 45,8 %, середній рівень до експерименту – 44,4 %, після – 40,3 %, низький рівень до експерименту – 38,9 %, після – 13,9 %. Отже, суттєво знизилися показники низького рівня й підвищилися високого. Можна стверджувати, що діти 4-5 років добре оволоділи способами трудової діяльності, засвоїли алгоритми виконання презентацій та почали застосовувати їх під час виконання варіативних вправ. Вихованці набули навичок, які демонстрували під час господарсько-побутової праці, праці в природі, у процесі самообслуговування. Завдяки створеним умовам та позитивній атмосфері в групі, діти стали відчувати причетність до підтримання порядку в осередку, на своїх робочих місцях.

Процес педагогічного просвітництва батьків також мав успіх і позитивні результати. Унаслідок створення атмосфери вдома, яка була подібна до атмосфери в групі, діти продовжували вдосконалювати набуті навички із самообслуговування, догляду за середовищем. Із проведених індивідуальних бесід з батьками вихованців ми зробили висновок, що діти весь позитивний досвід переносили в домашні умови: прибирали у власній кімнаті, готували або допомагали на кухні, доглядали за власними речами. Наприклад, Сашко А. після прогулянки на вулиці взимку самостійно просушував власні речі. Олена В. попросила в мами голку з ниткою, щоб пришити відірваний ґудзик. Віра дорослих у потенціал та можливості дітей 4-5 років, відсутність гіперопіки з боку членів родини допомагала малюкам ставати незалежними й самостійними. Наприклад, мама попередила Кирила Ф., що на прогулянку краще взути кросівки, а не босоніжки, бо після дощу всюди були калюжі. Хлопчик зробив по-своєму: «А я хочу взути ці босоніжки!» Як наслідок – він отримав неприємні відчуття – мокрі ноги. Позиція мами в зазначеному випадку була правильною. Такий досвід буде сприяти тому, що дитина відчує відповідальність за свої рішення. Негативний досвід – це також досвід, який потрібно набути особисто.

Показники діяльнісного критерію КГ також зазнали змін, але не значних. На високому рівні вони становили до експерименту 14,9 %, після – 25,7 %, середній рівень до експерименту – 45,9 %, після – 52,7 %, низький рівень до експерименту – 39,2 %, після – 21,6 %. Діти КГ у процесі трудової діяльності набули необхідних навичок з догляду за собою, приміщенням, рослинами, але не завжди використовували їх. Наприклад, вихованці однієї з КГ через певні обставини вимушені були перебувати в іншому приміщенні дошкільного закладу. Вони відчували труднощі під час виконання звичних обов’язків у нових умовах: ішли мити руки тільки після нагадування вихователя, не слідкували за дотриманням порядку, не прибили іграшки після себе.

*Автономність*. Показники автономності зазнали позитивної динаміки в ЕГ. До експерименту на високому рівні вони становили – 11,1 %, після –

43,1 %, на середньому рівні до експерименту – 41,7 %, після – 47,2 %, на низькому рівні до експерименту – 47,2 %, після – 9,7 %. Результати спостережень за дітьми середнього дошкільного віку показали покращання результатів в процесі самообслуговування. Більшість з малюків самостійно й правильно вдягалися, користувалися носовичком, рушником, доглядала за власним одягом. Кількість звернень за допомогою до дорослого на заняттях зменшилась. Діти зверталися лише в крайніх випадках, після кількох невдалих спроб виконати завдання самостійно. Змінилася й реакція вихованців на труднощі під час виконання вправ. Наприклад, Оля Р. у такій ситуації замикалася в собі й відмовлялася виконувати роботу далі; Максим Д. починав плакати і нервувати. Після проведення формувального експерименту діти по-іншому реагували на невдачі: вони були спокійні, намагалися впоратися самостійно, використовували різні способи й лише згодом просили про допомогу, але не дозволяли дорослому все зробити замість них. Позитивній динаміці показників автономності сприяли показ презентацій у роботі з дітьми; контроль помилки, закладений у дидактичних матеріалах; планування педагогами роботи з кожною дитиною з урахуванням її індивідуального темпу розвитку; активна системна взаємодії з батьками вихованців; спільна позиція педагогів і батьків, зворотний зв'язок.

Показники автономності в КГ також змінилися. На високому рівні до експерименту – 9,5 %, після – 27 %, на середньому рівні до експерименту – 41,9 %, після – 50 %, на низькому до експерименту – 48,6 %, після – 23 %. Значних зусиль докладали педагоги й батьки, щоб не втручатись у діяльність дітей, не виконувати замість них елементарної роботи. Нестача власного життєвого досвіду також стала негативним фактором у формуванні самостійності дітей середнього дошкільного віку. Занадто сильною виявилася прив’язаність малюків до батьків і навпаки, а наслідком були низькі показники автономності.

Порівняльні дані ЕГ та КГ після проведення формувального етапу експерименту відповідно до кожного критерію (когнітивний, емоційно-

мотиваційний, вольовий, діяльнісний, автономність) ми відобразили у таблицях 3.3 та 3.4.

Таблиця 3.3

**Динаміка показників вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ відповідно до критеріїв ( у %)**

| | **Критерії самостійності** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Когнітивний | Емоційно-мотиваційний | Вольовий | Діяльнісний | Автономність |
| Рівні | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % |
| До експерименту | | | | | |
| Високий | 15,3 | 13,9 | 12,5 | 16,7 | 11,1 |
| Середній | 40,3 | 41,7 | 40,3 | 44,4 | 41,7 |
| Низький | 44,4 | 44,4 | 47,2 | 38,9 | 47,2 |
| Усього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Після експерименту | | | | | |
| Високий | 41,7 | 48,6 | 48,6 | 45,8 | 43,1 |
| Середній | 47,2 | 40,3 | 43,1 | 40,3 | 47,2 |
| Низький | 11,1 | 11,1 | 8,3 | 13,9 | 9,7 |
| Усього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Таблиця 3.4

**Динаміка показників вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в КГ відповідно до критеріїв (у %)**

| | **Критерії самостійності** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Когнітивний | Емоційно-мотиваційний | Вольовий | Діяльнісний | Автономність |
| Рівні | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % | Кількість у % |
| До експерименту | | | | | |
| Високий | 17,6 | 12,2 | 10,8 | 14,9 | 9,5 |
| Середній | 40,5 | 40,5 | 41,9 | 45,9 | 41,9 |
| Низький | 41,9 | 47,3 | 47,3 | 39,2 | 48,6 |
| Всього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Після експерименту | | | | | |
| Високий | 29,7 | 33,7 | 25,7 | 25,7 | 27 |
| Середній | 54,1 | 46 | 48,7 | 52,7 | 50 |
| Низький | 16,2 | 20,3 | 25,6 | 21,6 | 23 |
| Всього | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | | | | | |

Після проведеної нами дослідно-експериментальної роботи значно підвищилася зацікавленість батьків у питанні виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку. Виник інтерес з боку членів родин вихованців до використання педагогіки М. Монтессорі. Під час групових та індивідуальних бесід з батьками дітей ЕГ з'ясувалося, що в багатьох родинах дорослі почали з повагою ставитися до потреб дітей, відповідно до наданих рекомендацій облаштували домашнє середовище, більше часу стали проводити з дітьми, виконуючи спільну роботу, наприклад, готували піцу у вихідні дні, прибирали в помешканні. Вихованці позитивно сприйняли позицію дорослого-партнера, а не диктатора, хоча деякі батьки дуже важко проходили такий процес «перевтілення».

Традиційним стало проведення конференцій для батьків (індивідуальних зустрічей з педагогами, вузькими спеціалістами). Ця форма роботи сприяла зацікавленості й розумінню дорослими проблем розвитку дітей 4-5 років. Аналіз спілкування з батьками засвідчив, що використання інноваційних форм взаємодії (воркшопи, майстер-класи, курси лекцій з показом презентацій тощо) сприяло підвищенню їхньої педагогічної компетентності, побудові довірливих стосунків з педагогами дошкільного закладу, готовності до співпраці щодо розвитку й виховання дітей.

Аналіз групової бесіди з вихователями ЕГ показав, що запропонована методика та педагогічні умови виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності у закладах дошкільної освіти отримали позитивну оцінку. Педагоги схвально відгукувалися про запропоновану систему роботи з батьками вихованців та методичні рекомендації щодо використання педагогіки Монтессорі в роботі з дітьми дошкільного віку.

Прикінцевий етап дослідження показав позитивні зміни в динаміці рівня вихованості самостійності в дітей 4-5 років. У таблиці 3.5 ми представили узагальнені результати за рівнями вихованості самостійності в дітей ЕГ та КГ.

Таблиця 3.5

**Порівняння показників рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ та КГ**

| Рівні | Групи | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Експериментальна | | Контрольна | |
| | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % |
| Високий | 33 | 45,8 | 21 | 28,4 |
| Середній | 31 | 43,1 | 37 | 50 |
| Низький | 8 | 11,1 | 16 | 21,6 |
| Усього | 72 | 100 | 74 | 100 |

Вважаємо за потрібне розглянути динаміку рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ і КГ та порівняти ці показники. Отже, у дітей ЕГ високий рівень вихованості самостійності до експерименту становив – 13,9 %, після – 45,8 %; середній рівень до експерименту – 41,7 %, після – 43,1 %, низький рівень до експерименту – 44,4 % , після – 11,1 % (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Порівняння динаміки зростання показників рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ**

| Рівні | Експериментальна група | | | | Динаміка, абсолютна кількість | Динаміка, у % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експерименту | | Після експерименту | | | |
| | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % | | |
| Високий | 10 | 13,9 | 33 | 45,8 | +23 | +31,9 |
| Середній | 30 | 41,7 | 31 | 43,1 | +1 | +1,4 |
| Низький | 32 | 44,4 | 8 | 11,1 | -24 | -33,3 |
| Усього | 72 | 100 | 72 | 100 | - | - |

Відповідно до отриманих показників, рівень вихованості самостійності в дітей експериментальної групи значно збільшився у відсотках на високому рівні та суттєво знизився на низькому рівні. Динаміку результатів унаочнено у вигляді діаграми (рис. 3.2).

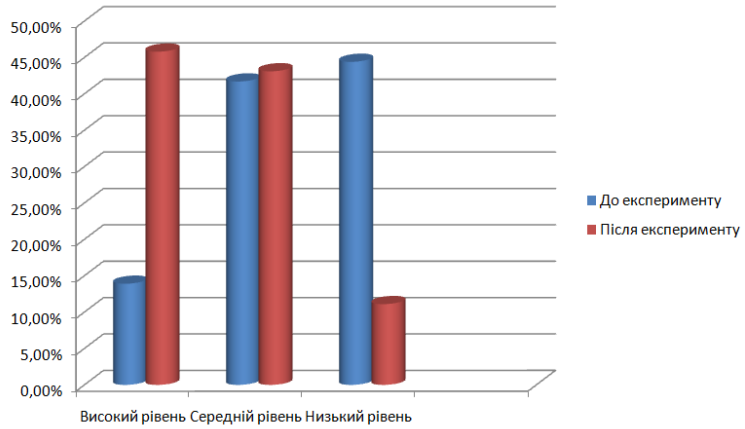



Рис. 3.2 Динаміка рівнів вихованості самостійності у дітей середнього дошкільного віку в ЕГ

Певна позитивна динаміка спостерігалась і в дітей контрольної групи. Ми з'ясували, що високого рівня до експерименту досягли 13,5 %, після – 28,4 %; середнього рівня до експерименту – 41,9 %, після – 50 %; низького рівня до експерименту – 44,6 %, після – 21,6 % ( табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Порівняння динаміки зростання показників рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в КГ**

| Рівні | Контрольна група | | | | Динаміка, абсолютна кількість | Динаміка, у % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експерименту | | Після експерименту | | | |
| | Абсолютна кількість | У % | Абсолютна кількість | У % | | |
| Високий | 10 | 13,5 | 21 | 28,4 | +11 | +14,9 |
| Середній | 31 | 41,9 | 37 | 50 | +6 | +8,1 |
| Низький | 33 | 44,6 | 16 | 21,6 | -17 | -23 |
| Усього | 74 | 100 | 74 | 100 | - | - |

Отже, аналіз отриманих результатів свідчить про незначне покращання показника вихованості самостійності у дітей контрольної групи. Їм важко було концентруватися на виконанні певної діяльності. Труднощі виникали, коли педагоги вимагали від дітей після закінчення занять повертати всі матеріали на місця, прибирати іграшки після прогулянки, слідкувати за зовнішнім виглядом. У більшості дітей спостерігалася відсутність інтересу до занять чи трудової

діяльності. Діти постійно зверталися до дорослих за допомогою, навіть коли потрібно було зробити елементарні речі – одягнутися, взутися, розчесати волосся, скласти речі у шафу. Результати відображені на діаграмі (рис. 3.3).

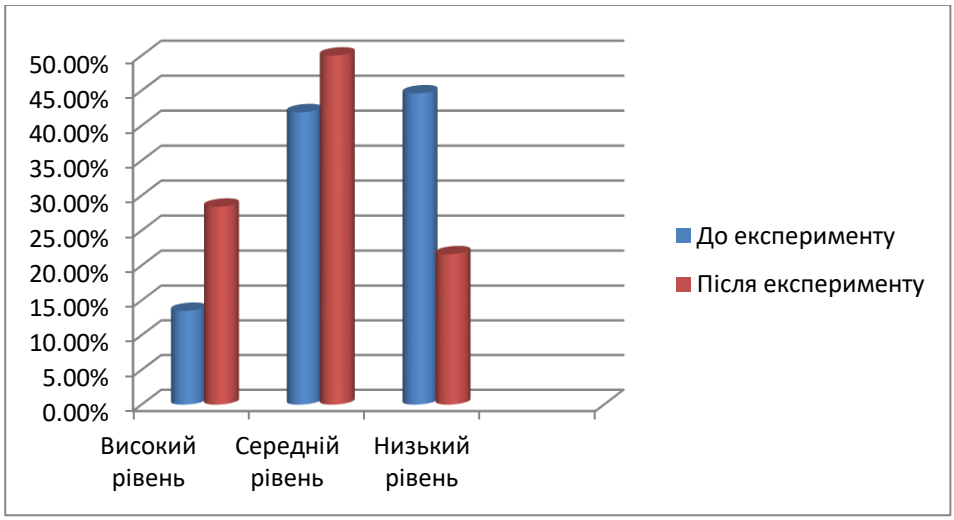



Рис. 3.3 Динаміка рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в КГ

На основі результатів контрольного етапу педагогічного експерименту, що тривав після завершення формувального експерименту, ми зробили висновок, що показники рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку ЕГ та КГ продемонстрували позитивну динаміку (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Порівняння динаміки зростання показників рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ та КГ (у %)**

| Групи | **Експериментальна група** | | | **Контрольна група** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | До | Після | Динаміка | До | Після | Динаміка |
| Рівні | | | | | | |
| Високий | 13,9 | 45,8 | +31,9 | 13,5 | 28,4 | +14,9 |
| Середній | 41,7 | 43,1 | +1,4 | 41,9 | 50 | +8,1 |
| Низький | 44,4 | 11,1 | - 33,3 | 44,6 | 21,6 | -23 |

Зменшилась кількість дітей із низьким рівнем вихованості самостійності та зросла кількість дітей із високим рівнем у ЕГ та КГ, що свідчить про позитивну динаміку Отримані дані візуалізовано на діаграмі (рис. 3.4).

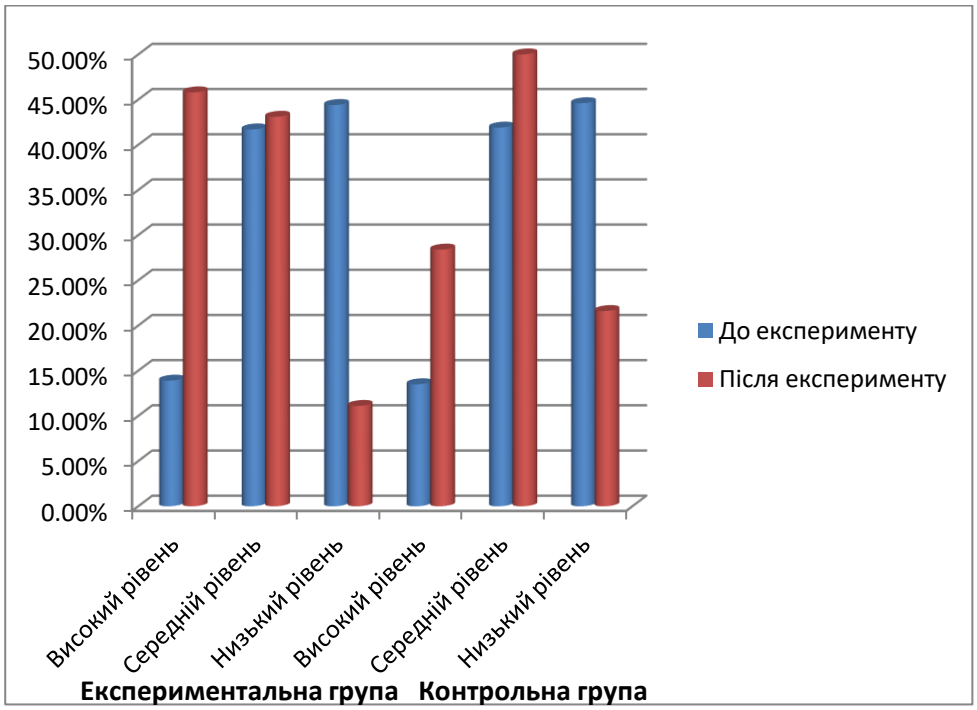



Рис. 3.4 Динаміка показників рівнів вихованості самостійності у дітей середнього дошкільного віку в ЕГ та контрольній КГ.

За даними, які ми отримали після проведення формувального етапу експерименту з метою визначення ефективності методики й педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі, можемо констатувати зростання рівня вихованості самостійності в ЕГ. Проте за даними таблиці 3.7 показник високого рівня в КГ зазнав не дуже суттєвого покращання.

На основі отриманих даних, можна констатувати, що динаміка зростання рівня вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в ЕГ є беззаперечною на відміну від КГ. Цей факт свідчить про ефективність розробленої функціональної моделі та педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності.

За допомогою методу математичної статистики $\chi^2$ критерію Пірсона були підтверджені результати, які ми отримали на контрольному етапі експериментального дослідження, що свідчили про ефективність запропонованих педагогічних умов та функціональної моделі виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі. Для перевірки достовірності отриманих показників в ЕГ та КГ, визначили такі гіпотези:

$H_0$ (нульова гіпотеза) – кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво не відрізняється в ЕГ та КГ.

$H_1$ (альтернативна гіпотеза) – кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво відрізняється в ЕГ та КГ

й використали формулу $\chi^2_{емп.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$.

Критичне значення за критерієм $\alpha = 0{,}05$. Кількість ступенів свободи ($v$) відповідно до кількості рівнів (високий, середній, низький) визначаємо так: $v = 3 - 1$, $v = 2$. За таблицею знаходимо показник $\chi^2_{кр,0,05} = 6{,}0$. Результати розрахунків за формулою $\chi^2$ критерію Пірсона представлені в таблиці 3.9

Таблиця 3.9

**Розрахунок $\chi^2$ критерію Пірсона за результатами контрольного етапу дослідження при порівнянні рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в КГ та ЕГ**

| Рівні | КГ | ЕГ | $\frac{n_i}{N}$ | $\frac{m_i}{M}$ | $\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$ |
|---|---|---|---|---|---|
| Високий | 21 | 33 | 0,283784 | 0,458333 | 0,0007 |
| Середній | 37 | 31 | 0,5 | 0,430555 | 0,0001 |
| Низький | 16 | 8 | 0,216216 | 0,111111 | 0,0005 |
| | 74 | 72 | 1 | 1 | 0,0013 |

В результаті здійснених розрахунків за формулою отримали такі дані:

$$\chi^2_{емп.} = N \cdot M \cdot \sum_{i=}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i},$$ $\chi^2_{емп.} = 74 \cdot 72 \cdot 0{,}0013 = 6{,}93$

Таким чином, отриманий результат $\chi^2_{емп.}$ (6,93) > $\chi^2_{кр.0,05}$ ( 6,0) надає підстави для спростування гіпотези $H_0$ та прийняття альтернативної гіпотези $H_1$, яка підтверджує припущення, що кількість дітей з кожним рівнем вихованості самостійності суттєво відрізняється в ЕГ та КГ. Отже, вважаємо цей показник результатом впровадження педагогічних умов та розробленої функціональної моделі виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності.

**Висновки до третього розділу**

Для кожного вікового етапу характерне існування таких видів діяльності, у яких формування самостійності в дітей відбувається більш успішно. У ранньому віці це предметна діяльність, спілкування з дорослим, початки самообслуговування, у дошкільному – ігри, продуктивні види діяльності, пізнавальна, трудова діяльність.

Трудова діяльність є основним засобом трудового виховання. Діти навчаються в ній конкретних трудових умінь і навичок, досягають результату, задовольняють свою потребу в реальному залученні до світу дорослих. За допомогою цього засобу вирішуються прикладні та практичні завдання трудового виховання. Основними видами праці дітей дошкільного віку є праця із самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця. Організація трудової діяльності дітей середнього дошкільного віку відбувається в таких формах: трудові доручення, чергування, загальна праця. Трудова діяльність за правильної організації та керівництва з боку дорослих (педагогів і батьків) може суттєво впливати на рівень вихованості самостійності в дітей дошкільного віку.

Для формування самостійності в процесі трудової діяльності у дітей середнього дошкільного віку необхідно створити спеціальні педагогічні умови.

У дітей середнього дошкільного віку виховання самостійності тісно пов'язане у першу чергу із самообслуговуванням. Дошкільники розуміють необхідність побутових процедур, можуть описати послідовність дій під час виконання побутового процесу й назвати предмети, які для цього необхідні. Вони вже здатні контролювати один одного, робити зауваження одногрупникам, проте самі допускають помилки. У дітей 4-5 років розширюється коло культурно-гігієнічних навичок, удосконалюються способи виконання побутових дій та змінюється їх структура. Засвоєні культурно-гігієнічні навички стають звичками. У трудовій діяльності дошкільники виявляють більше самостійності й менше залежать від допомоги дорослого. Але для дітей 4-5 років залишається важливою думка педагога або батьків про виконану роботу. Вони вже здатні тривалий час працювати зосереджено, планувати свої дії, долати труднощі на шляху до досягнення мети.

Наукові дослідження в галузі психології, педагогіки, аналіз теоретико-методичного й програмового забезпечення освітнього процесу дошкільних закладів, вивчення основних філософських принципів та педагогічних ідей монтессорі-педагогіки, емпіричних даних констатувального експерименту дослідження, власний практичний досвід стали підґрунтям для визначення педагогічних умов та розробки методики виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності.

Розроблена система роботи знайшла відображення в схемі функціональної моделі виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі та була апробована на формувальному етапі дослідження. Її реалізація включала взаємодію з батьками, педагогами дошкільних закладів і дітьми 4-5 років – вихованцями закладів дошкільної освіти.

На першому етапі було здійснено підготовчу роботу з батьками й педагогами дошкільних закладів в рамках педагогічного просвітництва з проблеми виховання самостійності дітей 4-5 років (реалізовано першу педагогічну умову – «підготовлений дорослий»).

На другому етапі було реалізовано педагогічну умову – «свобода й ліміти». З батьками було продовжено просвітницьку роботу в традиційних та інноваційних формах взаємодії.

На третьому етапі було реалізовано педагогічну умову – «підготовлене середовище» (створення спеціального розвивального середовища «Життєва практика») та впроваджено роботу з дітьми відповідно до таких груп вправ: аналіз та контроль руху, праця із самообслуговування, турбота про навколишнє середовище, приготування їжі. Позитивна атмосфера в групі, поважне ставлення до кожної дитини, відсутність авторитаризму у спілкуванні допомогли дошкільникам почуватись спокійно, мотивували до виконання цікавих завдань, допомагали впоратись із труднощами. Роль вихователя полягала в організації та опосередкованому керівництві самостійною діяльністю вихованців, допомозі у відповідь на звернення дитини: «Допоможи мені зробити це самому» Використовувалися такі прийоми: показ, вказівка, створення ситуації успіху. Результативним стало проведення конференцій, диспутів для вихователів та методистів, що дало можливість педагогам обговорювати проблемні питання, які виникали в процесі роботи з дітьми.

На контрольному етапі експерименту нашою метою було перевірити ефективність методики та визначених педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності. Відповідно до мети контрольного етапу дослідження були сформульовані завдання: визначити рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за результатами апробації методики та педагогічних умов виховання самостійності засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності; порівняти показники рівнів вихованості самостійності дітей ЕГ та КГ; проаналізувати та інтерпретувати отримані результати в ході

математичної обробки; оновити й доповнити розроблені методичні рекомендації для практичної роботи педагогів закладів дошкільної освіти та батьків на основі отриманих даних.

Після проведення формувального етапу експерименту ми використали ті діагностичні методики для визначення рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку, що й під час констатувального експерименту. Результати, отримані на прикінцевому етапі, засвідчили значне підвищення показників високого рівня вихованості самостійності в дітей ЕГ та суттєве зниження показників низького рівня. Цьому сприяла попередня підготовча робота з педагогами дошкільних закладів та систематична взаємодія з батьками вихованців у різних формах роботи. Порівняльна характеристика рівнів вихованості самостійності в дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності показала найбільшу позитивну динаміку в ЕГ, на відміну від КГ. Результати математичної статистичної обробки отриманих даних на контрольному етапі дослідження свідчать про ефективність розробленої функціональної моделі та педагогічних умов виховання самостійності в дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності ( $\chi^2_{емп.}(6,93) > \chi^2_{кр.0,05}(6,0)$).

У результаті узагальнення отриманих даних дослідно-експериментальної роботи нами були доопрацьовані методичні рекомендації для педагогів і батьків з проблеми виховання самостійності в дітей 4-5 років, складені перед початком формувального експерименту.

# ВИСНОВКИ

У монографії наведено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукової проблеми виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності. Отримані результати теоретичного аналізу та експериментально-дослідної роботи продемонстрували досягнення поставленої мети, виконання завдань і дозволили зробити такі висновки:

1. За результатами аналізу психологічної та педагогічної літератури уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження: «самостійність», «самостійність дітей дошкільного віку», «самостійна діяльність», «виховання самостійності в дітей дошкільного віку», «засоби виховання».

Поняття самостійність у широкому розумінні характеризується в наукових джерелах як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, від сторонньої підтримки, допомоги; здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість.

Узагальнюючи погляди дослідників, ми розглядаємо самостійність дитини дошкільного віку як інтегративну якість особистості, яка виявляється в умінні поставити ціль, наполегливо досягати її виконання власними силами, звертатися до дорослого по допомогу лише в разі необхідності, відповідально ставитися до власної діяльності, діяти свідомо та ініціативно не лише у звичних, але й у нових умовах. Її складовими є незалежність, цілеспрямованість, ініціативність, відповідальність, автономність, які можна розглядати як критерії оцінки самостійності.

Самостійна діяльність дитини виявляється в тому, що вона сама обирає її, уміє планувати дії, відчуває задоволення, доводить почату справу до кінця, виявляє ініціативу, активність, відповідальність.

Під вихованням самостійності дитини розуміють складний організований процес, в результаті якого вона набуває стійких навичок. Вважаємо, що

самостійність – це природна складова людини, яка наявна в неї від народження, але для її успішного формування необхідно створити відповідні умови.

Попри наявні розбіжності в поглядах на природу самостійності, сам процес її розвитку в дітей дошкільного віку, загальновизнаною є оцінка дошкільного періоду як сензитивного у вихованні цієї якості. Незаперечною є також оцінка значення самостійності в становленні дитини як особистості. Самостійність виявляється й розвивається в різних видах дитячої діяльності. У дошкільному віці більш успішно вона набувається у грі, продуктивних видах діяльності, трудовій діяльності.

2. На основі вивчення теоретичних джерел і сучасної виховної практики ми визначили й охарактеризували критерії та показники самостійності дітей середнього дошкільного віку:

- когнітивний (виявляється в наявності знань дітей про самостійність, розумінні значення самостійності);
- вольовий (являє собою можливість дитини зосередитися на діяльності; не відволікатися на можливі перешкоди та досягти результат (цілеспрямованість); виявляється в умінні використовувати власну внутрішню силу для досягнення мети);
- емоційно-мотиваційний (виявляється в характеристиці ставлення дитини до самостійності взагалі та власної незалежності зокрема; у задоволенні (незадоволенні) від виконання роботи); полягає у виборі виду діяльності, в інтересі до його змісту);
- діяльнісний (виявляється в умінні дитини застосовувати в самостійній діяльності раніше здобуті знання та уміння, набуті навички);
- автономність (спрямованість вирішувати задачі без допомоги дорослого).

У роботі окреслені рівні вихованості самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності. Їх визначення залежить від змісту конкретної діяльності, яку здійснює дитина без допомоги дорослого та окреслюється як високий (усвідомлене керівництво власною поведінкою, ініціативність, активність, прагнення до самостійності у власних діях,

позитивне ставлення до самостійності); середній (виявляється прагнення до самостійності, але не завжди успішно; необхідна допомога дорослого); низький (відсутнє бажання щось робити самостійно, не спостерігається позитивного ставлення до самостійності).

3. З'ясовано сучасний стан виховання самостійності дітей середнього дошкільного віку в трудовій діяльності у педагогічній теорії та виховній практиці. Аналіз законодавчо-нормативної бази у галузі дошкільної освіти України показав, що проголошені завдання виховання базових якостей особистості в дітей дошкільного віку є пріоритетними. Дані, які ми отримали на констатувальному етапі дослідження, засвідчили, що більшість дітей мають середній та низький рівень вихованості самостійності як у контрольній, так і в експериментальній групах. Анкетування та індивідуальні бесіди з вихователями й вихователями-методистами дошкільних закладів, аналіз освітніх планів, сайтів показали, що педагоги потребують методичної допомоги з проблеми виховання самостійності дітей. Проведена робота з батьками вихованців на констатувальному етапі дослідження полягала в анкетуванні, індивідуальних бесідах, спостереженні за їхнім спілкуванням з дітьми. Відтак були зроблені висновки, що сучасні батьки зацікавлені в успішному результаті виховання самостійності, розуміють значення її для самореалізації дитини в подальшому. При цьому вони не володіють теоретичними знаннями з виховання самостійності в дошкільників; не знають про їхні психологічні особливості; не використовують ефективні методи виховання самостійності в сім'ї; їм важко організувати спільну діяльність. Батьки не приділяють увагу створенню домашнього середовища таким чином, щоб воно спонукало дошкільників до вияву самостійності.

4. У роботі теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено ефективність функціональної моделі та педагогічних умов виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності із забезпеченням визначених критеріїв: когнітивного, вольового, емоційно-мотиваційного,

діяльнісного, автономності. На формувальному етапі дослідження виховна робота впроваджувалася поетапно. Відповідно до кожного напряму роботи (з педагогами, батьками вихованців, дітьми) були визначені методи та педагогічні умови. На першому (інформативно-ознайомлювальному) етапі було здійснено інформативну роботу з батьками й педагогами дошкільних закладів в рамках просвітництва з проблеми виховання самостійності в дітей 4-5 років, ознайомлення з основними теоретичними положеннями педагогіки М.Монтессорі (реалізовано першу педагогічну умову – «підготовлений дорослий»). Було організовано й проведено батьківські збори; круглий стіл; курс лекцій з показом презентацій; тренінг для батьків; створено групу батьківської спільноти у Viber, організовано сімейний хаб «Родинна академія»; надано педагогам і батькам вихованців електронні примірники методичних рекомендацій: «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі», «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку за методикою М. Монтессорі вдома».

На другому (підготовчому) етапі була реалізована педагогічна умова – «свобода й ліміти» (надання дітям свободи у виборі місця роботи, діяльності, партнерів, тривалості самостійної діяльності, яка обмежувалася певними правилами групи). Дітям були запропоновані для виконання презентації (індивідуальні та колективні) з першого розділу вправ осередку «Життєва практика» – підготовчі вправи; упроваджено нові колективні та індивідуальні форми роботи з вихованцями: «Коло», «Урок тиші», «Урок ввічливості», «Рух по лінії».

З метою поглиблення та вдосконалення професійних умінь педагогів з виховання самостійності в дошкільників продовжилася робота з ними у формі воркшопу, майстер-класу, консультації, круглого столу.

З батьками вихованців було продовжено просвітницьку роботу в таких формах: вебінари, майстер-класи, індивідуальні та групові консультації в ZOOM; оформлення та розсилка інформаційних листків. Батькам були запропоновані до використання вдома таблиця для фіксації спостережень за

дитиною й перелік щоденних справ, які можуть виконувати діти середнього дошкільного віку самостійно.

На третьому етапі було створено спеціально підготовлене розвивальне середовище в групі – осередок «Життєва практика» (реалізовано третю педагогічну умову). Цей простір був наповнений стелажами з матеріалами, які відповідали групам вправ: аналіз та контроль руху, праця із самообслуговування, турбота про навколишнє середовище, приготування їжі. Дітям було запропоновано виконання вправ в осередку «Життєва практика» для набуття вмінь та навичок, необхідних для формування самостійності.

Роль вихователя полягала в організації та керівництві самостійною діяльністю вихованців та допомозі під час звернення до них дітей: «Допоможи мені зробити це самому». Використовувалися такі прийоми: показ, вказівка, створення ситуації успіху. Педагоги вчилися фіксувати спостереження за дітьми під час проведення виконання уроків-презентацій з метою подальшого планування роботи в осередку «Життєва практика».

Спільно з батьками були організовані та проведені: дні відкритих дверей, круглий стіл, конкурс на створення дошки, фотовиставка. Продуктивною і корисною батьки визнали таку форму взаємодії з педагогами, як батьківська конференція (індивідуальна зустріч).

Контрольний зріз даних, отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи, підтвердив ефективність упровадження функціональної моделі виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в трудовій діяльності. В ЕГ показники рівня вихованості самостійності вищі за показники КГ. Кількість дітей ЕГ з високим рівнем вихованості самостійності досягла 45,8 %, а в КГ – 28,4 %; із середнім рівнем в ЕГ – 43,1 %, а в КГ – 50 %; із низьким рівнем в ЕГ – 11,1 %, а в КГ – 21,6 %. Позитивна динаміка пояснюється тим, що в ЕГ показники високого рівня вихованості самостійності зросли, при цьому значно знизився показник низького рівня. У КГ зріс показник середнього рівня, але не відбулося значного покращання показника високого рівня. Отримані дані підтверджено

використанням методу математичної статистики, зокрема формули $\chi^2$ критерію Пірсона ( $\chi^2_{емп.}$ 6,93 > $\chi^2_{кр.\ 0,05}$ 6,0).

Проведене дослідження не розкриває всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним вважаємо роботу над створенням освітньої програми виховання й розвитку дітей дошкільного віку за методикою М. Монтессорі в Україні. Окремою темою дослідження виховання самостійності в дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі можуть стати потенційні можливості вправ з розділу «Мистецтво» осередку «Життєва практика», які ми не розглядали в роботі. У зв'язку з цим, можливі подальші практичні розробки та методичні рекомендації щодо ефективного використання педагогіки М. Монтессорі в освітньому процесі дошкільного закладу .

Запропоновано впроваджувати розроблену та апробовану функціональну модель виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі в освітній процес закладів дошкільної освіти. Представлені матеріали дослідження можуть бути використані викладачами та студентами спеціальності А2 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня в контексті фахової підготовки.

У 2025 році вийшли друком методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти та педагогів закладів дошкільної освіти Н.Григор'євої «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М.Монтессорі», які є доповненням до даної монографії (містять тексти презентацій в осередку «Життєва практика», методичні рекомендації для вихователів-методистів та вихователів щодо взаємодії з батьками вихованців, уривки з книги Є.Стедінга «Життя і творчість М.Монтессорі», визначення основних понять в педагогічній системі М.Монтессорі»).

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Агіляр Туклер В.В. Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : *матеріали VI Всеукраїнської. наук.-практ. конф. (21 квітня 2016 р., м. Київ).* Київ, 2016. С. 77-84.

2. Агіляр Туклер В.В. Виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2020. 284 с.

3. Агіляр Туклер В.В. Формування самостійності у дитини раннього віку: психолого-педагогічний аспект. Вісник Інституту розвитку дитини. Філософія. Педагогіка. Психологія. 2009. Київ, 2009. Вип. 4. С. 138- 145.

4. Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980) URL :http://sum.in.ua/ (дата звернення : 21.02.2023).

5. Андрющенко О. Уроки самостійності: формування навичок практичного життя за методикою М. Монтессорі. *Дошкільне виховання*. 2017. № 10. С. 23–25.

6. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підр. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2006. 421 с.

7. Артемова Л. Самостійність – потреба, вибір і право дитини. *Дошкільне виховання*. 2021. № 10. С. 3-7.

8. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). Дата оновлення: 12.01.2021. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення : 21.07.2023).

9. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 253 с.

10. Безсонова О. Свобода самовизначення, або Формуємо успішну особистість на етапі дошкільного дитинства. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 3. URL : https://emetodyst.mcfr.ua/629802 (дата звернення : 21.07.2023).

11. Бєлєнька Г. Здатні малята про себе подбати. Поради батькам щодо формування навичок самообслуговування. *Дошкільне виховання.* 2021. № 10. С. 20-21.

12. Бєлєнька Г. Ким хочуть стати наші діти? *Дошкільне виховання*. 2008. № 6. С. 5–6.

13. Бєлєнька Г. Формуємо комунікативні навички в праці. *Вихователь-методист дошкільного закладу* . 2015. № 3. С. 42-49.

14. Бєлєнька Г. Чому діти не хочуть виконувати трудові доручення? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 11. URL : https://emetodyst.mcfr.ua/685863 (дата звернення : 27.07.2023).

15. Бех І.Д. Виховання особистості : підр. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

16. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

17. Бикова А. Самостійна дитина, або Як стати «лінивою мамою». Київ : Форс Україна, 2019. 272 с.

18. Біла І.М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2009. 120 с.

19. Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : ТОВ «Мандрівець», 2017. 25 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoshkillja_2017.pdf. (дата звернення : 15.01.2023).

20. Богуш А.М., Грама Н.Г., Лучан Н.І. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності. Одеса : Вид. Букаєв В.В., 2013. 236 с.

21. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

22. Вакуленко Т. Як стати Монтессорі-педагогом в Україні. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 35-36.

23. Вишневська І. Г. Інноваційні педагогічні технології в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу. *Б-чка вихователя дит. садка.* 2013. № 5/6. С. 35–51.

24. Виховання дошкільника в праці / З.Н. Борисова та ін. 2-ге вид. Київ : ВІПОЛ, 2002. 112 с.

25. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : метод. посіб. / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.

26. Вільне виховання та навчання дітей дошкільного віку за педагогічними ідеями Р. Штайнера та їх адаптація в українське педагогічне середовище / за ред. В.В. Литвин. Київ : ЗНЗ Вальдорфська школа «Михаїл», 2005. 75 с.

27. Вісник Монтессорі : ювіл. вип. / за заг. ред. Б.М. Жебровського; упоряд. В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук, Н.В. Прибильська. Київ, 2007. 169 с.

28. Гавриш Н. Середовищна модель – панацея? Ламаємо стереотипи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 5. URL : https://emetodyst.mcfr.ua/729164 (дата звернення : 21.01.2021).

29. Гавриш Н.В., Лінник О.О., Губанова Н.В. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.

30. Голюк О. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України : *тези доповіді науково-практичної конференції Інституту педагогіки, психології і мистецтв (1-2 квітня, 2015 р., м. Вінниця).* Вінниця : Нілан ЛТД, 2015. С. 437-440.

31. Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Київ : РВА Дніпро-VAL, 2010. 622 с.

32. Гончар І. Розвиток теорії вільного виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – першої половини XX століття.

Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Умань, 2012. Випуск 43. С. 216-220.

33. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

34. Григор’єва Н.А. Актуальність виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтессорі. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти* : *матеріали III Міжнародних педагогічних читань пам’яті професора Т. І. Поніманської (22 жовтня 2020 р., м. Рівне)*. Рівне : VPM-ПОЛІГРАФ, 2020. С. 36–38.

35. Григор’єва Н. А. Актуальність педагогічної системи М. Монтессорі у світлі виховання самостійності в дітей дошкільного віку. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 жовтня 2020 р., м. Ніжин)*. Ніжин : Видавництво НДПУ ім.М. Гоголя, 2020. С. 156–159.

36. Григор’єва Н.А. Використання педагогічних ідей М. Монтессорі в організації розвивального середовища в закладі дошкільної освіти. *Актуальні проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти: проблеми, досвід, інновації : програма II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю)* (*21-22 жовтня. 2021 р., м. Глухів).* Глухів, 2021. С. 255-259.

37. Григор’єва Н.А. Використання педагогічної технології М. Монтессорі в процесі соціалізації дітей дошкільного віку. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (*27-28 *жовтня 2021 р., м. Бердянськ)*. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 252-256.

38. Григор'єва Н. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М.Монтессорі: методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти. Полтава : Астрая, 2025. 150с.

39. Григор’єва Н.А. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М.Монтессорі: дис. … д-ра філософії: 011. Запоріжжя, 2024. 310 с.

40. Григор’єва Н.А. Включення особливої дитини в монтессорі-групу. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : *збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (25-26 жовтня* 2023р., *м. Запоріжжя).* Бердянськ : БДПУ, 2023. С. 80-85.

41. Григор’єва Н.А, Улюкаєва І.Г. Вітчизняна історіографія педагогічної спадщини Марії Монтессорі. *Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування* : монографія / за ред. І.Г. Улюкаєвої. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2021. С. 266-277.

42. Григор’єва Н.А. Ідеї М. Монтессорі щодо ролі і функцій педагога закладу дошкільної освіти та їх використання в умовах реформування вітчизняної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань : Візаві, 2021. Вип. 1 (5). С. 79-85.

43. Григор’єва Н.А. Інклюзивний потенціал Монтессорі-педагогіки в дошкільній освіті // Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи : зб. наук. пр. В 2-х ч. / за заг. ред. О.О. Максимової, М.А. Федорової. Житомир : ФОП Левковець, 2022. Ч. 1. С. 225-228.

44. Григор’єва Н.А. Монтессорі-педагогіка в контексті сучасного вітчизняного дошкілля: актуальність і перспективність. *Тенденції розвитку дошкільної освіти: молодь і наука : тези доповідей ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (16 квітня 2021 р., м. Київ).* Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. С. 102-104.

45. Григор’єва Н.А. Особливості сучасного дитинства та їх вплив на розвиток дитини. *Дошкільна освіта: теорія, методика, інновації : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26 вересня. 2022 р., м. Луцьк).* Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2022. С. 63-66.

46. Григор'єва Н.А. Передумови створення концепції космічного виховання в педагогічній системі М. Монтессорі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Серія : Педагогічні науки.* 2022. Вип. 2. С. 81-90.

47. Григор'єва Н.А. Проблема формування педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку. *SWorldJournal.* SWorld & D.A. Tsenov Academy of Economics Svishtov, Bulgaria. 2022. Vol. 15, No. 02. С. 35-39.

48. Григор'єва Н.А. Реалізація педагогічних ідей М. Монтессорі в практиці зарубіжних і вітчизняних закладів дошкільної освіти. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка*. Київ, 2023. Вип. 13 (31). С. 121-131.

49. Григор'єва Н. Реальність проти фантазії: художньо-мовленнєвий розвиток дошкільників у концепції М.Монтессорі. *Вісник науки та освіти*. *Педагогіка*. Київ, 2025. Вип. 4 (34). С.1185-1194.

50. Григор'єва Н.А. Теоретичні засади проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Серія : Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 109-119.

51. Григор'єва Н.А. Як допомогти дитині стати самостійною, або Опановуємо методику Марії Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 11. С. 20-26.

52. Григор'єва Н.А. Як розвивати самостійність дитини вдома за методикою Марії Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 12. С. 48-53.

53. Грядовкіна Ж. Адаптація малюків і батьків до дитячого садка: досвід Монтессорі-педагогів. *Палітра педагога*. 2015. № 5. С. 10–13.

54. Грядовкіна Ж. Методика Марії Монтессорі в освітньому процесі дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 15-20.

55. Грядовкіна Ж. Співпраця дошкільного закладу і сім'ї за системою Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 3. С. 16-19.

56. Грядовкіна Ж., Решетняк О. Через дію до пізнання. Монтессорі-підхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 15–19.

57. Гуз С. З досвіду використання педагогіки Монтессорі в підготовці вчителів та освіті дітей в Польщі. *Вісник Львівського університету. Педагогіка*. Львів, 2004. Вип. 18. С. 98-106.

58. Гуріна З.В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 21 с.

59. Гуріна З.В**.** Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2010. Вип. 9. С. 65–74.

60. Денисюк О. Роль сім'ї у розвитку самостійності дітей раннього віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. С. 63-66.

61. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В.О. Огнев'юк ; наук. ред. Г.В. Бєлєнька. Київ, 2020. 440 с.

62. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Т.О. Піроженко та ін. ; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 272 с.

63. Дичківська І.М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі : автореф. дис. … канд. пед.наук : 13.00.01 Одеса, 1996. 24 с.

64. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

65. Дичківська І.М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія. Рівне : Волинські обереги, 2016. 384 с

66. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія 2-ге вид., доп. Рівне : Волинські обереги, 2022. 384 с.

67. Дичківська І.М., Пониманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.

68. Долинна О., Низьковська О. Праця – ефективний засіб формування предметно-практичної компетентності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 12. С. 16-27.

69. Дудник Н. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2018. № 19. С. 118-122.

70. Дудник Н. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*. Дрогобич, 2017. Вип. 27. С. 29-38.

71. Дудник Н. Сучасні технології дошкільного виховання: курс лекцій. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 208 с.

72. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

73. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.

74. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків : Основа, 2012. 176 с.

75. Ернст Т.К. Принципи формування архітектурного середовища дитячих освітньо-виховних закладів : автореф. дис. … канд. мист. арх. : 18.00.01. Київ, 2007. 20 с.

76. Жебровський Б. Марія Монтессорі і українська освіта XX-XXI століття. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 4-9.

77. Жебровський Б. Найсучасніша класика. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 2-5.

78. Жебровский Б. Марія Монтессорі і українська освіта XX–XXI століття : ювіл. вип. / упоряд. В. Горюнова та ін.; за заг. ред. Б. Жебровського. Київ, 2007. С. 3-9.

79. Заболотна О. Альтернативні школи Марії Монтессорі як джерело переосмислення освітньої традиції. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 122. С. 140-147.

80. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в контексті освітніх систем європейських держав 30-х років XX століття. *Вісник Прикарпатського університету.Серія : Педагогіка*. Івано-Франківськ, 1999. Вип. 2. С. 70-76.

81. Іванюк Г.І. Актуальні ідеї Марії Монтессорі щодо розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Молодий вчений*. Одеса, 2019. № 7 (71). С. 248-252.

82. Ільченко А.М. Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 196 с.

83. Ільченко А.М. Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Мрнтессорі. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. збірник. Київ : Науковий світ, 2006. Вип. 7. С. 27-30.

84. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упоряд. З.Н. Борисова, В.З. Смаль. 2-ге вид., доп. Київ : Вища школа, 1990. 423 с.

85. Калініченко Т. Філософські концепції вільного виховання особистості в українській педагогічній думці. *Вісник Львівського університету. Педагогіка*. Львів, 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 276-281.

86. Калуська. Л., Отрощенко М. Інновації в дошкіллі. Програми, технології, проекти, їдеї : посіб. на доп. дошк. працівникам. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 376 с.

87. Калуська Л.В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.

88. Каньоса Н.Г. Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами : навч.-метод. посіб. / автор-упоряд. Н.Г. Каньоса. Кам’янець-Подільський : КПНУ, 2015. 121 с.

89. Каташинська І.В. Трансформація моделей альтернативної освіти (на прикладі школи М. Монтессорі). *Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова : педагогічні та історичні науки*. Київ, 1999. Ч. 1. С. 32- 43.

90. Квас О.В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 32 с.

91. Квас О. Ідеї дитиноцентризму у педагогічній спадщині Марії Монтессорі. *Молодь і ринок*. 2011. № 12. С. 44-47.

92. Квас О. Педагогіка нового виховання як реформаторський рух на зламі XIX–XX ст. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. Т.І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 18. С. 32-38.

93. Коляда Н.М. Ідеї педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст. як теоретичний фундамент дитячого руху. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2009. Вип. 4. С. 30-34.

94. Кондратець І.В Реалізація принципу елективності: свобода сучасної дитини у виборі діяльностv Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Харків : Психологія розвитку дошкільника. Вип. 15. С. 93-106.

95. Кононко О.Л. Картина світу сучасного дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 1. С. 10-18.

96. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.

97. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія. Київ : Стилос, 2000. 336 с.

98. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

99. Кононко О. Л. Я сам. Київ : Рад.шк., 1983. 97 с.

100. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / за ред. І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченко, Г.В. Степенко. Київ : ІСДО, 1995 .68 с.

101. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку : Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ференець В.Б. 2020. 44 с.

102. Котирло Т.В., Щербина Д.В. Освіта і просвіта батьків, членів родин : практ. посіб. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019. 219 с.

103. Кошіль О.П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: ґенеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 150-162.

104. Кошіль О.П. Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 309 с.

105. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. Тернопіль, 1996. 290 с.

106. Кравцова Т.О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2008. 193 с.

107. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

108. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Запоріжжя, 2009. 317 с.

109. Крутій К. Педагогіка Марії Монтессорі: руйнуємо міфи. *Дошкільне виховання*. 2020. № 10. С. 16-20.

110. Куліш Т. Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтессорі на виховання дітей. *Шлях освіти.* 2007. № 2. С. 42-47.

111. Кухар Р. Історичний нарис розвитку педагогіки Монтессорі у Польщі. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2004. С. 129-140.

112. Кушнір В.М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2004. 20 с.

113. Ладивір С.О. Поле ціннісних орієнтацій старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*.2015. № 8 С. 11-15.

114. Левківський М.В. Гуманістичні засади освіти й виховання. Ідея нового (М. Монтессорі, С. Френе). Історія педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид., переробл. та доп. Київ : Центр навч. л-ри, 2008. С 55-59.

115. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка Марії Монтессорі. Педагогіка українського дошкілля : навч. посіб. У 2-х ч. Київ : Вища школа, 2006. Ч. 1. С. 113-135.

116. Лісовець О.В. Виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років : монографія. Ніжин : НДУ ім. Миколи Гоголя, 2022. 223 с.

117. Лісовець О.В. Виховання самостійності як фактор успішного навчання дітей 6-7 річного віку. *Особливості формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості* : *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* / за заг. ред. С.Д. Булавенко. Ніжин : ПП М.М Лисенко., 2018. 360 с.

118. Лісовець О.В. Взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї у вихованні самостійності дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2022. 99 с.

119. Лісовець О.В. Генезис проблеми самостійності дітей дошкільного віку. *Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (24-25 лютого 2017 р., м. Київ).* Київ : ГО Інститут інноваційної освіти, 2017. 168 с.

120. Лісовець О.В. Дослідження ставлення батьків до виховання самостійності дитини. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія : Педагогіка, соціальна робота.* Ужгород, 2022. Вип. 1 (50). С 165-167.

121. Лісовець О.В. Зміни у розвитку самостійності особистості упродовж дошкільного дитинства. *Scientia*. 2017. № 11. С. 119-125.

122. Лісовець О.В. Особливості становлення і розвитку самостійності дитини у дошкільному віці. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2018. № 3. С. 28-34.

123. Лісовець О.В. Проблема виховання самостійності у дітей 5–7 років. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : *збірник тез доповідей Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (27-28 жовтня. 2016 р., м. Мукачево)*. Мукачево, 2016. С. 132-134.

124. Лісовець О.В. Організаційно-педагогічні умови виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти. *Scientia*. 2020. № 14. С. 41-49..

125. Літіченко О.Д. Трудове виховання дітей дошкільного віку на сторінках педагогічних журналів. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. (43.2). С. 58-61.

126. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 355 с

127. Максимюк С.П. Світове значення педагогічних систем М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнера. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2009. С. 375-382.

128. Маляр Л.В., Кухта М.І. Історія зарубіжної педагогіки : конспекти лекцій. Ужгород : ДВНЗ УжНУ, 2020. 64 с.

129. Маршицька В.В. Психолого-педагогічні передумови виховання самостійності дитини старшого дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі. URL : http://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/673 (дата звернення : 12.07.2023).

130. Машовець М.А. Дитяча праця в сім'ї: за чи проти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ, 2015. № 3. С. 50-55.

131. Мельник Н.І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2011. 327 с.

132. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), 2021 р. 59 с. URL :

https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення : 21.08.2024).

133. Михальчук Т. Філософські аспекти педагогічної системи Марії Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 8. С. 10-14.

134. Михальчук Т. Як відрізнити справжню Монтессорі-групу від несправжньої: пам'ятка для батьків та педагогів. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 34- 38.

135. Міленіна Г. С. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз: дис. … канд..пед.наук 13.00.01. Миколаїв, 2015. 300 с.

136. Міленіна Г.С. Філософія дитинства. *Регіональні стратегії розвитку суб'єктів перед шкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти : матеріали. Науковий часопис.* Миколаїв : Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2012. № 3-4. С. 138-143.

137. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в Будинках дитини. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упоряд. і авт. вступ. нарисів З.Н. Борисова, В.З. Смаль. Київ : Вища школа, 1990. С. 107–121.

138. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки. М. : Астрель, 2010. 269 с.

139. Монтессорі М. Освіта і мир. Київ : ТОВ 7 БЦ, 2023. 166 с.

140. Нечитайло Т. Шлях до самостійності. Погляд вальдорфського педагога. *Дошкільне виховання*. 2021. № 10. С. 16-17.

141. Низковська О. Як створити інноваційне розвивальне предметне середовище. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 8. URL : https://emetodyst.mcfr.ua/750581 (дата звернення : 26.07.2023).

142. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н.В. Гавриш та ін.; за заг.ред. Т.О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с. URL : https://vstart.com.ua/files/programa_vpevnenii_start_2017.pdf (дата звернення : 25.12.2023)

143. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія : навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ : Академвидав, 2011. 376 с.

144. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.

145. Павлюк М.М. Феномен самостійності в контексті адаптивних процесів. Актуальні проблеми психології. Т. 11. Вип. 13. С. 187-197. URL : http://appsychology.org.ua/data/jrn/v11/i13/23.pdf (дата звернення : 04.03.2021).

146. Паніна В.В. Проблема виховання самостійності в теорії і практиці дошкільної освіти. *Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки.* Глухів, 2010. Вип. 16. С. 70-74.

147. Пантюк Т., Хало З. Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання : навч. метод. посіб. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. 75 с.

148. Пащенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці : монографія. Київ : Науковий світ, 2001. 280 с.

149. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у реформаторській педагогіці кінця XIX-початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2000. 17 с.

150. Петрова Т.М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості. Теоретичні питання освіти і виховання. Суми : Наука, 1999. Вип. 6. С. 75-76.

151. Пєхарєва С.В., Яценко В.В., Бойко Т.О. Психолого-педагогічний супровід самостійної діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 35. С. 181-185.

152. Піддубна. Н.Г., Кошелев О.Л., Зубцов Д.Е Алгоритм математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження. Словянськ : СДПУ, 2005. 72 с.

153. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 140 с.

154. Піроженко Т**.О.** Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2006. 48 с.

155. Піроженко Т.О. Психолого-педагогічне просвітництво батьків дітей раннього та дошкільного віку. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. Вісник НАПН України, 2021. № 3( 2). URL : https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/224 (дата звернення : 02.08.2023).

156. Помазан О. Гострі речі в руках малечі. *Дошкільне виховання.* 2021. № 10. С. 18-19.

157. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

158. Порембська Л.А. Побутова праця як засіб виховання самостійності у дітей дошкільного віку : автореф. канд.. пед.. наук :13.00.07, 1967. 25 с.

159. Прибильська Н. Організація роботи педагога за методом спостереження у педагогічній системі Марії Монтессорі. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2011. № 8. С. 21-27.

160. Прибильська Н.В. Метод спостереження – основний інструмент роботи вчителя Монтессорі. Вісник Асоціації Монтессорі-вчителів України : зб. наук. пр. / упор. В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. Київ : Школяр, 1999. Вип. 4. С. 34-38.

161. Прибильська. Н., Проценко Н. Сенсорне виховання в педагогіці Монтессорі. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 9–11.

162. Про дошкільну освіту : Закон України від 01.01.2025 р. № 4059-IX. Дата оновлення 01.01.2025. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення : 25.07. 2025).

163. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі : інструктивно-методичні рекомендації : Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти № 1.4/18-3082 від 26.07.10 р. URL : https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/ (дата звернення : 26.07.2023).

164. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № **2145-VIII.** Дата оновлення 01.06.2025. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення : 25.07.2025).

165. Пряженцева Т. Монтессорі-заклад: досвід організації діяльності. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 6-8.

166. Растригіна А. Втілення принципів педагогіки свободи в школах Монтессорі Англії. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. Вип. 46. С. 173-175.

167. Родненок М.Є. Монтессорі-освіта: актуальність, тенденції та перспективи розвитку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* : зб. наук. праць. Суми : СумДПУ, 2016. № 10 (64). С. 279–290.

168. Розумне виховання сучасних дошкільнят : навч.-метод. посіб. / за ред. Н.В. Гавриш. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 175 с.

169. Савченко М.В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Слов'янськ, 2014. 243 с.

170. Савченко М.В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності в дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 358–361.

171. Самаріна В.В. Система роботи з впровадження технології саморозвитку М. Монтессорі у дошкільних навчальних закладах. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація та зміст роботи : зб. метод. матер. / авт.-упор. О.П. Долинна та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2011, С. 419-443.

172. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. О.М. Байєр, Л.В. Батліна, А.М. Богуш та ін.; наук. кер. акад. А.М. Богуш; за заг. ред. Л.В. Батліної. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200. с.

173. Січкар А.Д. Підготовка студентів до особистісно орієнтованого виховання у ході педагогічної практики на базі школи-дитсадка Монтессорі. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 2. С. 105–119.

174. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні ; редкол. І.К. Білодід та ін. Київ : Наук. думка, 1970-1980. Т. 9. 920 с.

175. Соломонюк С. Розвиток самостійності як інструменту досягнення бажаного. *Методична скарбничка вихователя*. 2015. № 2. С. 45-48.

176. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку : колектина монографія / укл. : О.Л. Кононко та ін.; за заг. ред. О.Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.

177. Стежина : комплексна альтернативна програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / авт.-упоряд. А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко. Київ : 2014. 223 с.
URL : https://f.osvita.city/file/36/stezhina2014.pdf (дата звернення : 25.12. 2023).

178. Стендінг Е.М. Життя і творчість Марії Монтессорі. СПб : Благодійний фонд «Волонтери», 2010. 400 с.

179. Сторонська О.С. Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2013. 270 с.

180. Сторонська О.С. Теоретичне осмислення та оцінка педагогічної системи М. Монтессорі . *Збірник наукових. праць. Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* Бердянськ : БДПУ, 2011. № 2. С. 247–252.

181. Технологія саморозвитку (М. Монтессорі). Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2003. С. 58-69.

182. Тимошенко О. Розвивальне середовище за Монтессорі-системою. *Дошкільне виховання*. 2002. № 5. С. 14-15.

183. Як вони це роблять: дошкільна освіта Німеччини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 3. С. 62.

184. Удіна О.М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2008. 25 с.

185. Удіна О.М. Проблема виховання самостійності дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ ; Житомир : ЖДУ, 2004. Вип 6. Кн. 1. С. 145-151.

186. Улюкаєва І.Г. Використання досвіду розвитку дошкільної освіти в зарубіжних країнах і Україні на початку XXI ст. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи : зб. наук. пр. / за ред. Г.В. Бєлєнької, В.І. Бондар, І.М. Шоробури. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020. С. 386–392.

187. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки : підр. Київ : ВД «Слово», 2016. 424 с.

188. Улюкаева І.Г. Світовий процес розвитку дошкільної освіти та його вплив на становлення вітчизняної теорії і практики (XIX – початок XX ст.). Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. / упоряд. О.Б. Петренко; редкол. О.Б. Петренко та ін. Рівне : РДГУ, 2018. Вип. 7. С. 222-232.

189. Улюкаєва І.Г. Становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905-1941. рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 18 с.

190. Філософія: словник термінів та персоналій / упоряд. В.С. Бліхар та ін. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

191. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.

192. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Бєлєнька та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.

193. Формування інноваційного простору дошкільної освіти : наук.-метод. посіб. / упоряд. Н.В. Любченко та ін.; за ред. Є.Р. Чернишової. Київ, 2012. Ч. 1. 112 с.

194. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навч.-метод. посіб. / О.Л. Кононко. та ін. Київ : Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.

195. Хейнсток Е. Основи Монтессорі (вибрані сторінки). Українська освіта. Чому Монтессорі? / за заг. ред. Б.М. Жебровського; упор. і літ. ред. Г.П. Марченко. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. С. 45- 57.

196. Хопта С. М. Ідеї гуманістичного виховання М. Монтессорі в контексті філософських засад Нової української школи. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. Участю (Біла Церква, 20 трав. 2020 р.). Біла Церква, 2020. С. 124–127).

197. Хопта С. М. Педагогічні ідеї Марії Монтессорі в контексті сучасного освітнього простору. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 48-51.

198. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. пос. / упоряд. З.Н. Борисова, В.У. Кузьменко; заг. ред. З.Н. Борисової. Київ : Вища школа, 2004. 512 с.

199. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посіб. Київ : ВД «Слово», 2017. 272 с.

200. Чепіль М., Дудник Н. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 222 с.

201. Чопик Ю. Авторська система Марії Монтессорі в рецепціях українських учених. Zbor raportow naukowych «Aktualne naukowe problemy Rozpatrzenie, decyzja, praktyka» czesc 3. Wroclaw, 29.06-30.06.2014 r. : zb. Raportow naukowych. Wroclaw, 2014. С. 7-10.

202. Чопик Ю. Реформаторська педагогіка як один із чинників впливу на розвиток української освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Івано-Франківськ, 2018. Вип. 21. С. 220-223.

203. Чопик Ю.С., Стражнікова І.В. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини XX – початку XXI століття : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.

204. Чопик Ю. Теорія вільного виховання як складник реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. : рецепція сучасної вітчизняної

педагогічної науки. Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобич : ДДПУ, 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 215-226.

205. Чопик Ю.С. Українське монтессорізнавство: сучасний стан і перспективи розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія*. Ялта, 2014. Вип. 45, Ч. 2. С. 354–359.

206. Чуб Н.В. Довідник для батьків дошкільників. Психологія дитини від А до Я : навч.-метод. посіб. Харків : Веста, 2007. 160 с.

207. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с. URL : Сучасний тлумачний психологічний словник : Шапар В.Б. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата звернення : 20.07.2023).

208. Шапаренко Х.А. Сучасні підходи до трудового виховання дітей дошкільного віку. *Наукові записки.Серія : Педагогічні науки*. Київ, 2014. Вип. 116. С. 238-243.

209. Шаповалова О.В. Роль сім'ї у дошкільній освіті: теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Суми : ДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. 225 с.

210. Якименко С.І. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз : монографія. Київ : ВД «Слово», 2015. 296 с.

211. Ярославцева Л. Повернутися обличчям до дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 1. С.4-9.

212. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : ТОВ МЦФЕР-Україна, 2019. 488 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/programma-ya-y-sviti.pdf.(дата звернення : 15.01.2023).

213. Grigorieva N.A., Fedorova S.O., Honchar N.P. Innovation of preschool education: foreign practices and domestic experience of their implementation. Prospects and innovations of science. Series Pedagogy . Kiev : Publishing Group «Scientific Perspectives». 2021. Issue № 5. Part 5. Pp. 36-47.

214. Hainstok Elizabet G. Teaching Montessori in the Home: The Shool Years. New York : New American Library, Plum Books. 1978. 320 p.

215. Helbrugge Theodor. Unser Montessori-Model. Frankfurt-am-Main : Fisher. 1984. 304 p.

216. Kramer Rita. Maria Montessori: A Biography. New York : Putnam's. Order online through Amazon. Com. 1976. Pp. 8–9.

217. Lillard Paula P. Montessori: A Modern Approach. New York : Schocken Books. 1972. 175 p.

218. Montessori M. Education for people. Montessori Padagogik heute. Frankfurt a. M. : Fischer. 1992. 160 p.

219. Montessori M. Letter 207. *Dutta K. and Robinson A. Rabindranath Tagore : Selected Letters of Rabindranath*.1997. Pp. 326-327.

220. Montessori M. Peace and Education. Adyar, India : Teosophical Publishing House. 1943.120 p.

221. Montessori M. The Absorbent Mind. Madras, India : Teosophical Publishing House. 1949. 421 p. URL : The Absorbent Mind : Montessori, Maria : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата звернення : 25.07.2023).

222. Montessori M. The Absorbent Mind. Oxford, England: Clio, press, Cop. 1989. Vol. 1. 270 p.

223. Montessori M. The Child in Family. Chicago, Illinois : Henry Regnery Co. 1970. 140 p.

224. Montessori M. The Discovery of the Child. Adyar, India : Kalakshetra Co. 1948. 507 p. URL : The Discovery Of The Child (1948) : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата звернення : 25.07.2023).

225. Montessori M. The Secret of Childhood. India : Orient Longmans LTD. 1936. 282 p. URL : The Secret Of Childhood : Carter,barbara Barclay Ed. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive (дата звернення : 25.07.2023).

226. Standing E. Maria Montessori. Her life and work. New American Library. 1984. 382 p.

# ДОДАТОК А

## Анкета для педагогів ЗДО

Шановні вихователі та вихователі-методисти!

Запрошуємо дати відповіді на питання

1. Місто проживання, (область)_____
2. Стаж роботи на посаді_____
3. Сформулюйте визначення поняття «самостійність»_____
4. Яку дитину можна вважати самостійною?_____
5.Яке значення має самостійність для розвитку особистості дитини дошкільного віку?_____
6.Які методи та прийоми роботи сприяють вихованню самостійності в дітей дошкільного віку?

_____

7. Які види діяльності дітей дошкільного віку, на Вашу думку, сприяють вихованню в них самостійності? _____
8. Які умови потрібно створити в закладі дошкільної освіти з метою виховання самостійності в дітей?_____
9. Які труднощі виникають з розвитком самостійності у дітей старшого дошкільного віку?_____
10.Які форми роботи з батьками вихованців Ви використовуєте для вирішення проблеми виховання самостійності у дітей?_____
11.Чи відома Вам педагогіка М. Монтессорі?_____
12.Чи використовуєте Ви у своїй роботі принципи та методи монтессорі-педагогіки? Які?_____
13.Чи вважаєте Ви можливим впровадження методики М. Монтессорі в роботу ЗДО? Чому?_____
14.Чи хотіли б ви відвідати семінар чи тренінг щодо впровадження монтессорі-педагогіки в практику ЗДО?_____
15. Як часто впродовж року ви плануєте роботу з батьками на тему виховання самостійності дітей?_____
16. Впишіть тему й форму роботу з батьками (інд. консультація, батьківські збори, інформаційні листки, анкетування, вебінар, майстер-клас, круглий стіл, тренінг) з проблеми виховання самостійності дітей, які ви провели за минулий навчальний рік_____
17. Чи проводила адміністрація вашого закладу (вихователь-методист, директор) семінар, вебінар, методичне об'єднання для вихователів з проблеми виховання самостійності дітей дошкільного віку в минулому навчальному році, якщо так, на яку тему?_____
_____
_____

Дякуємо за відповіді

# ДОДАТОК Б

## Анкета для батьків

Шановні батьки!
Запрошуємо дати відповіді на питання

1.Ваш вік,
стать_____
2.Місто проживання, область_____
3.ЗДО, який відвідує Ваша дитина _____
4. Яку дитину можна вважати самостійною?
_____
_____
5. Чи потрібно виховувати самостійність з дошкільного віку? Чому?
_____
_____
6. Чому дитина може виявляти несамостійність?
_____
_____
_____
7. Що може робити самостійно Ваша дитина?
_____
_____
8. Які методи (доручення, контроль за діями, показ і роз'яснення тощо), на Вашу думку, сприяють вихованню самостійності в дітей?
_____
_____
9.Що Ви робите, щоб ваша дитина була
самостійною?_____
_____
10. Чи відомо Вам про сенситивні періоди в житті дитини, зокрема прагнення
до порядку в 3
роки?_____
11. Чи створені у Вас удома умови для виховання самостійності (маленька шафа для дитячого одягу, низько розташовані вимикачі світла, доступність до дитячого посуду
тощо)?_____
_____
12. Що ви знаєте про монтессорі-
педагогіку?_____
_____
13.Звідки ви отримали інформацію про методику
М. Монтессорі?_____
_____
14.Що вас зацікавило
найбільше?_____
_____
15.Ваше ставлення до педагогічної системи М.
Монтессорі_____
_____
16. Чи хотіли б ви, щоб ваша дитина відвідувала дошкільний заклад, який працює
за методом М. Монтессорі?

Дякуємо за допомогу

# ДОДАТОК В

Твблиця В

## Карта проявів самостійності в дітей дошкільного віку (адаптована)

| | Показники самостійності | Частота проявів | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ніколи | іноді | часто |
| 1 | Уміє знайти собі заняття | | | |
| 2 | Має власну точку зору | | | |
| 3 | Не звертається за допомогою до однолітків | | | |
| 4 | Не звертається за допомогою до дорослих | | | |
| 5 | Прагне все зробити самостійно | | | |
| 6 | Доводить розпочату справу до кінця | | | |
| 7 | Без вказівки дорослого прибирає іграшки | | | |
| 8 | Самостійно вирішує конфлікти з однолітками | | | |
| 9 | Не турбується про те, щоб бути у згоді з усіма | | | |
| 10 | Негативно ставиться до будь-якої допомоги з боку дорослого | | | |
| 11 | Без нагадування виконує доручену справу | | | |
| 12 | Може грати на самоті | | | |

Якщо зазначену якість дитина не виявляє ніколи, то у відповідній колонці ставлять 0 балів, іноді – 2 бали, часто – 4 бали.

Обробка та інтерпретація результатів. Підрахувавши кількість балів, можемо визначити рівень розвитку самостійності у дитини: низький – 0-12 балів; середній – 13-24 бали; високий – 25-48 балів.

0-12 балів – слабкий інтерес до завдання у звичних обставинах; наявність безцільних нерезультативних дій; звернення до дорослого за допомогою без використання власних можливостей. Порівняно висока активність на початку діяльності, потім різко знижується внаслідок перенапруження. Результат досягається за допомогою хаотичних та неорганізованих спроб. Якість виконання завдання залишається поза увагою дітей.

13-24 бали – у більшості випадків високий інтерес до завдань, але нестійка поведінка. На початку діяльності – висока активність, але під час виникнення труднощів темп роботи знижується, дії стають менш цілеспрямованими, іноді повторюються безрезультатно. Підтримка дорослого, заохочення, невелика допомога приводять до суттєвого зростання активності. Діти адекватно оцінюють свою роботу, але прагнення до покращання результатів виражається недостатньо. У звичайних умовах спостерігається нестриманість, імпульсивність, недбале виконання завдання, проте за ускладнення завдання виявляється більш висока організованість, ініціативність та незалежність. Помітне емоційне ставлення до власної діяльності та її результатам, спостерігається відповідальне ставлення до роботи, прагнення долати труднощі, не звертаючись до дорослого за допомогою.

24-48 балів – високий рівень самостійності: зосередженість, активні дії, спрямовані на досягнення результату. Звернення до дорослих за допомогою спостерігається рідко й лише після того, як не вдалося виконати завдання власними зусиллями. Труднощі, які виникають, не зупиняють дітей, а, навпаки, викликають прагнення знайти шляхи та способи їх подолання. Час для виконання завдань використовується раціонально, а сама робота виконується акуратно й сумлінно. Емоційні реакції свідчать про вміння самостійно оцінити якість власної роботи.

# ДОДАТОК Г

## Питання до індивідуальної бесіди з дітьми дошкільного віку

## «Що означає бути самостійним?»

Під час спілкування дошкільникам потрібно відповісти на питання вихователя:

1. Що значить бути самостійним (ою)?
2. Яку людину називають самостійною?
3. Чим відрізняється самостійна людина від несамостійної?
4. Як ти виявляєш свою самостійність у дитячому садочку, удома?
5. Чи важливо бути самостійним (ою)?

Обробка та інтерпретація результатів:

Отримані результати заносять у таблицю.

За кожну правильну відповідь дитина отримує 1 бал.

Максимальна кількість – 5 балів.

| Ім’я, прізвище дитини | | |
|---|---|---|
| Питання | Кількість балів | Рівень<br>високий (4-5)<br>середній (3-2)<br>низький (1-0) |
| 1.Що значить бути самостійним (ою)? | | |
| 2. Яку людину називають самостійною? | | |
| 3.Чим відрізняється самостійна людина від несамостійної? | | |
| 4. Як ти виявляєш свою самостійність в дитячому садочку, вдома? | | |
| 5. Які обов’язки вдома та в садочку ти виконуєш? | | |
| Загальна кількість балів | | |

Високий рівень – 5-4 бали. Дитина має чіткі уявлення про самостійність, розуміє її значення, адекватно оцінює власні вияви самостійності, називає обов’язки, які виконує.

Середній рівень – 3-2 бали. Дитина описує самостійність однією чи двома діями, розуміє значимість самостійності, але відчуває труднощі під час пояснення. Правильно класифікує самостійні та несамостійні вчинки.

Низький рівень – 1-0 балів. Дитина дуже мало знає про самостійність, її вияви. Недостатньо розуміє значення самостійності в житті людини. Помиляється під час класифікації самостійних та несамостійних вчинків. Низько оцінює рівень власної самостійності.

# ДОДАТОК Д

## Діагностична методика «Виявлення самостійності в різних видах доручень» (адаптована)

Дітям середнього дошкільного віку пропонуються трудові доручення: прибрати листя на ділянці, помити іграшки, витерти пил з поличок, випрати ляльковий одяг. Після постановки мети, пояснення послідовності виконання дитина діє самостійно. Результат діяльності кожного дошкільника оцінюється після виконання доручення.

Обробка даних. Порівнюють особливості виконання трудових дій та зміст доручення, аналізують рівень розвитку самостійності дітей у процесі трудової діяльності, ефективність та якість виконання дій, доведення справи до завершення, рівень допомоги, демонстрація необхідних навичок. Отримані дані заносять до таблиці за кожним виду доручень:

**Рівні вияву самостійності в дітей 4-5 років у різних видах доручень**

| Види доручень | Рівні вияву | | |
|---|---|---|---|
| | Високий | Середній | Низький |
| 1.Зібрати листя на ділянці | | | |
| 2.Помити іграшки | | | |
| 3.Витерти пил з полиць | | | |
| 4.Випрати ляльковий одяг | | | |

Високий рівень : дитина уважно ставиться до результату власної діяльності, має бажання виконувати роботу, повторювати її, досягати кращого результату, переробляти, якщо результат не задовольняє; демонструє результат своєї діяльності дорослому, очікує позитивної оцінки, схвального відгуку, засмучується, якщо не отримує словесної підтримки; уміє поставити ціль та послідовно досягати її; уміє використовувати за призначенням предмети праці, знає місце їх зберігання, дбайливо ставиться до них.

Середній рівень : цікавиться кожним видом діяльності, проте віддає перевагу лише деяким. З радістю виконує ту роботу, яка подобається. Результатом не переймається, проте очікує на схвалення дорослого. Не прагне повторити виконання доручення, яке не приносить задоволення, не буде переробляти, щоб покращити результат. Відчуває труднощі під час планування діяльності, можливе ндбале ставлення до предметів праці; відчуває невпевненість у послідовності виконання роботи.

Низький рівень : дитина не завжди виявляє інтерес до виконання доручень, скоріше не реагує або реагує негативно на звернення вихователя та прохання зробити щось. Не бажає занурюватися в процес, якщо щось робить Результатом не цікавиться, прагне швидше закінчити діяльність і переключається на гру. Здійснює нерезультативні дії; виявляє активність на початку роботи, яка потім зникає; не вміє планувати свою діяльність; результат досягається внаслідок хаотичних дій.

# ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж

## Діагностична методика «Спостереження за проявами самостійності дитини» (за Р. Павелків, О. Цигипало)

| № | Діагностичні критерії | Кількість балів | Рівень самостійності |
|---|---|---|---|
| 1. | Дитина все робить якісно | | |
| 2. | Може зосереджено працювати тривалий час | | |
| 3. | Завершує діяльність лише після отримання результату | | |
| 4. | Не відволікається під час роботи на різні подразники | | |
| 5. | Обов'язково повертається до виконання роботи після відволікання | | |
| 6. | Повертається для продовження роботи за власною ініціативою, а не після нагадування дорослого | | |
| 7. | Активна під час діяльності та має відповідні навички | | |
| 8. | Упевнена в успішному виконанні розпочатої справи | | |
| 9. | Наполеглива в подоланні перешкод | | |
| 10. | Уміє стримувати ситуативні бажання | | |

Оцінки виставляються в балах за всіма показниками – 1 бал.
Визначається загальна кількість балів, максимальний результат складає 10.

Рівень сформованості вольового критерію визначається за кількістю балів:
10-8 – високий;
7-4 – середній;
3-1 – низький.

# ДОДАТОК И

## Діагностика рівня розвитку самостійності в дітей середнього дошкільного віку в процесі самообслуговування (адаптована)

**Критерії діагностики:**

- умивання, зовнішній вигляд (швидко й правильно вмивається; уміє користуватися рушником; правильно користується носовичком, розчіскою; доглядає за собою);
- одягання, роздягання (швидко і правильно вдягається та роздягається; вішає чи складає одяг у правильній послідовності; поведінка за столом (правильно користується столовими приборами, дотримується культури поведінки);
- виконання доручень (прибирає іграшки; готує й розкладає матеріали до занять; приносить та користується віником).

Метод діагностики: спостереження.

| Прізвище, ім'я дитини | Умивання, миття рук | Одягання, роздягання | Прийом їжі | Доручення | Усього балів | % | Рівень |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Для оцінки рівня розвитку самостійності використовувалася 4-рівнева система:

4 бали – дитина все виконує самостійно;

3 бали – виконує з допомогою дорослого;

2 бали – виконує у спільній з дорослим діяльності;

1 бал – не виконує.

1 бал =6,25%.

Моніторинг проводиться за 4 параметрами:

0-25% - дуже низький рівень розвитку самостійності;

26-54% - низький рівень розвитку самостійності;

55-80% - середній рівень розвитку самостійності;

81-100% - високий рівень розвитку самостійності.

Показники «дуже низький» та «низький» ми поєднали в один критерій – «низький».

# ДОДАТОК К

Таблиця К

## Сензитивні періоди розвитку дитини

<table>
<tr><td rowspan="2">Назва сензитивного періоду</td><td></td><td colspan="11">Вік (роки) дитини</td></tr>
<tr><td>0</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Період сприйняття порядку (0-3)</td><td colspan="7">Максимальна інтенсивність у 2-2,5 років. Захист від зовнішнього хаосу психічного ембріону, який формується: зовнішній порядок трансформується у внутрішній, порядок в оточенні, у часі, у стосунках із дорослими.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Період розвитку рухів і дій (0-4)</td><td colspan="9">Період максимальних зусиль у 1,5 років. Розвиток здібності до прямоходіння, розвиток і координація рухів тіла для досягнення мети та незалежності, розвиток моторики.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Період сенсорного розвитку (0-6)</td><td colspan="12">Витончення природних органів чуття, набуття й систематизація сенсорного досвіду, сенсорна інтеграція</td></tr>
<tr><td>Період інтересу до дрібних предметів (1-5)</td><td colspan="10">Максимальна інтенсивність у 1,5 – 2,5 років. Стимуляція розвитку мозку, аналіз і синтез подільності світу: ціле й частини цілого.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Період орієнтації у просторі і часі, порівняння реальності та нереальності (2-6)</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="9">Виявлення тенденції до дослідження й орієнтації в просторі від будинку до найближчого оточення. Розуміння власного ритму життя. Набуття життєвого досвіду для розрізнення реальності та вигадки.</td></tr>
<tr><td>Період розвитку соціальних навичок (2,5 -6)</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="8">Наслідування дорослих з метою адаптації до людського суспільства</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Період розвитку мовлення (0-6)</td><td colspan="12">Сенситивне налаштування на звучання рідної мови, тренування мовного апарату, граматично правильне оволодіння усним мовленням, письмом, читанням.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Розвиток пасивного словника</td><td colspan="4">Лавиноподібний розвиток активного словника</td><td colspan="2">Письмо</td><td>Читання</td></tr>
<tr><td>Перше слово</td><td colspan="2">Стан фрустрації, нестача словника</td><td colspan="3">Егоцентрична мова</td><td colspan="6">Мова цілеспрямована й усвідомлена</td></tr>
<tr><td>Період розвитку математичних здібностей (3-6)</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="8">Розвиток математичного розуму, інтерес до математичних символів і операцій</td></tr>
</table>

# ДОДАТОК Л

Таблиця Л

## Вікова періодизація (за М. Монтессорі)

| | Віковий період | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0-6 | | 6-12 | | 12-18 | |
| Підфази | 0-3 | 3-6 | 6-9 | 9-12 | 12-15 | 15-18 |
| Назва | Духовний ембріон | Будівельник самого себе | Дослідник навколишнього світу | Вік ученого | Вік організатора | Соціальний учасник |
| Назва класів Монтессорі | Інфант (0-1,5) Тоддлер (1,5-3) | Дошкільний | Початкова школа 1 ступеня | Початкова школа 2 ступеня | Середня школа | Старша школа |
| Мета виховання | Досягнення нормалізації | | Формування «всесвітньої» свідомості, почуття відповідальності перед людством | | Розвиток здібності до ефективної взаємодії із соціумом | |
| Завдання виховання | • розвиток концентрації уваги;<br>• розвиток рухів;<br>• розвиток сенсорики;<br>• уміння робити вибір;<br>• уміння приймати рішення та нести за них відповідальність;<br>• розвиток усного мовлення, письма, читання;<br>• уміння самостійно вчитися;<br>• розвиток елементарних математичних уявлень;<br>• розвиток уявлень про навколишній світ. | | • інтерес до причинно-наслідкових зв'язків (чому?);<br>• рух від сенсорного до абстрактного сприймання;<br>• творча уява (дозволяє мандрувати у часі і просторі);<br>• моральність ( що добре, що погано);<br>• сприяння розвитку системного та екологічного мислення;<br>• показати місце планети Земля і людини в Космосі;<br>• «посіяти зерна» різних наук як частини одного цілого. | | • сприяти особистісному розвитку підлітків;<br>• гендерна ідентифікація;<br>• пошук моделі для наслідування;<br>• потреба до приналежності (молодіжні об'єднання й субкультури);<br>• створення соціальної особистості;<br>• надати можливість повноцінної освіти. | |

## Принцип вікової періодизації в організації класів у школі М.Монтессорі

| Період дитинства | Назва класів | Вік дітей | Назва періоду |
|---|---|---|---|
| 1. | Інфант | Від 0 до 1,5 років | Духовний (психічний) ембріон |
| 2. | Тоддлер | Від 1,5 до 3 років | |
| 3. | Дошкільні класи | Від 3 до 6 років | Будівельник самого себе |
| 4. | Початкова школа | Від 6 до 9 років | Дослідник навколишнього світу |

# ДОДАТОК М

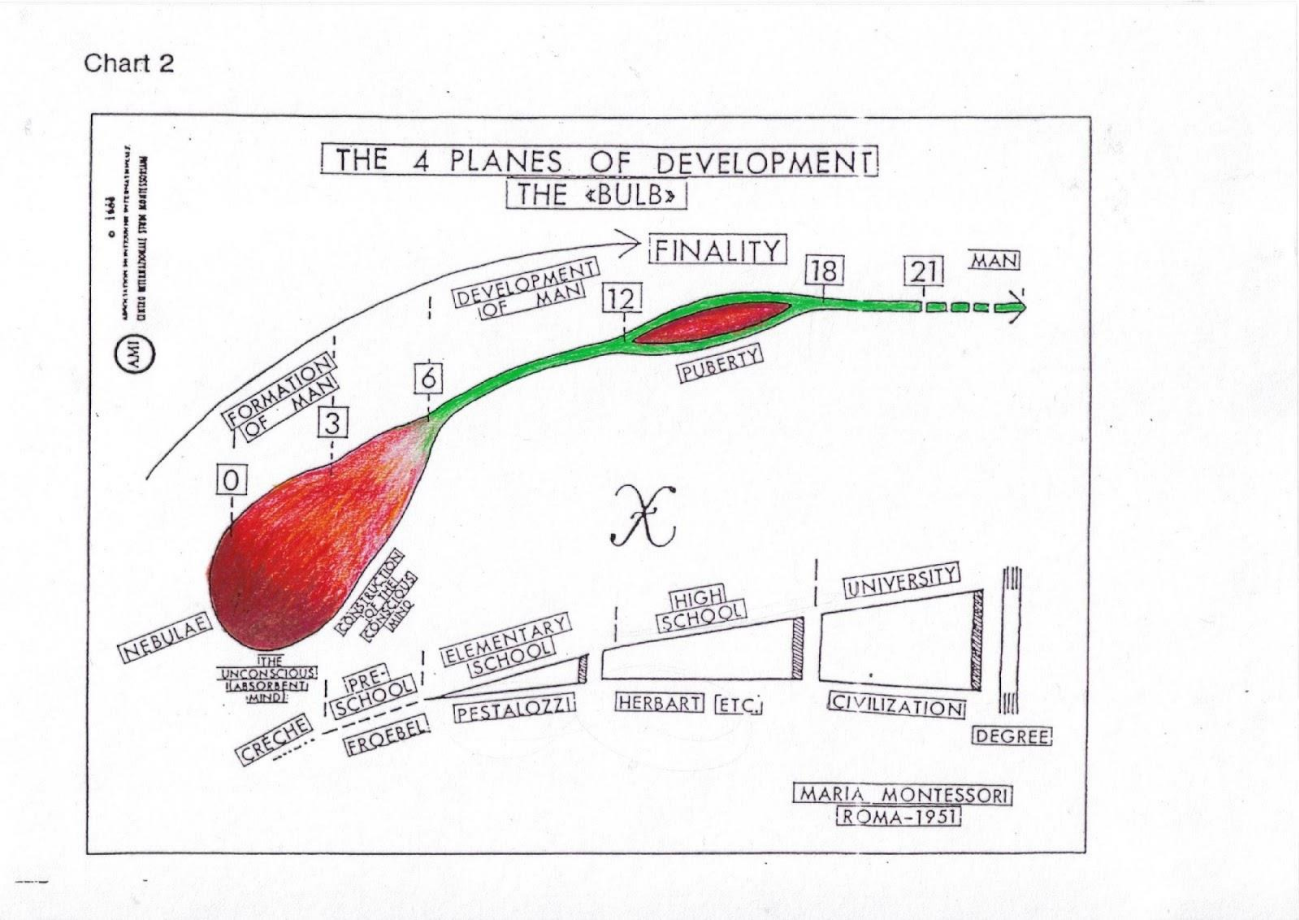



Рис. М Цибулина

Зображення подібне до цибулини квітки. Його М. Монтессорі створила, щоб показати динаміку росту життя людини та продемонструвати власний погляд на цей процес і уявлення про нього традиційної системи освіти. Ця схема ілюструє розвиток людини від народження до зрілості. Нижня частина зображення ілюструє те, що, на думку М. Монтессорі, суспільство має запропонувати для розвитку особистості. Період дитинства залишається розділеним на два підперіоди, а частина малюнка, що позначає період зрілості, залишається неподіленою. Після позначки в 21 рік є лише пунктирна лінія, яка вказує на те, що розвиток закінчено, і в точці, позначеній віком 24 роки, ми бачимо стрілку, яка вказує на те, що життя продовжується у тому ж напрямку, тобто, з такою інтенсивністю та у раніше чітко встановлений спосіб.

# ДОДАТОК Н

## Журнал спостережень (рефлекторний) Н. Рембуш

**Урок**_____ **Дата**_____
**Тривалість уроку**_____
**Ім'я дитини**_____ **Вік**_____
**Готовність дитини**

- Мотивація дитини: яку поведінку демонструє дитина, що свідчить про її психологічну готовність до уроку

_____
_____

- Які необхідні навички мають бути сформовані у дитини для успішного проведення презентації (створення ситуації успіху)?

_____
_____
_____
_____

**Матеріал**

- Мета уроку_____
  _____
  ____
- Попередні презентації_____
  _____
- Як співвідноситься цей урок з уроками в інших зонах класу?

Сенсорика_____
Математика_____
Розвиток мовлення_____
Природа і культура_____

**Реакція дитини**

Чи була дитина уважною під час уроку або відволікалася? Чи була активною? Чи виявляла бажання працювати з матеріалом? Чи обрала дитина матеріал для самостійної роботи? Чи була самостійна робота дитини з цим матеріалом успішною або потребувала допомоги педагога?_____
_____
_____
_____

**Реакція педагога**

Опишіть свої почуття під час презентації: упевненість, чітке уявлення про мету уроку, повна підготовленість. Чи була реакція дитини такою, як ви собі уявляли? Чи все відбулося за планом?Чи були несподівані, неочікувані моменти?

_____
_____
_____
_____
_

**Планування наступних уроків**

_____
_____
_____

**Дата**_____ **Педагог**_____

# ДОДАТОК П

**Руський аналог дитячого дошкільного закладу у дворі Успенської церкви міста Львів. Фото до 1939 року.**



Рис. П Фото дошкільного закладу у дворі Успенської церкви міста Львів. Фото до 1939 року.

Незаперечний доказ існування та функціонування шкіл Монтессорі в Україні до 1939 року, незважаючи на заборону радянського режиму.

# ДОДАТОК Р

Таблиця Р

## Реалізація педагогічних ідей М. Монтессорі у виховній практиці дошкільних закладів в Україні

| **Педагогічні ідеї М. Монтессорі** | **Монтессорі – заклад** | **Традиційний дошкільний заклад в Україні** |
|---|---|---|
| Критерії для порівняння | Філософська концепція середовища | |
| 1.Свобода і ліміти | Дитина вільна обирати вид діяльності та дидактичні матеріали для роботи, тривалість роботи, партнера та місце.<br><br>Свобода руху, пересування, лімітовані правилами групи.<br>Відсутність парт і наявність осередку для рухової активності. Приміщення монтессорі-класу велике за площею (до 100 м$^2$), просторе, не перенасичене матеріалами, іграшками.<br><br>Свобода повторень надає дитині можливість закріплювати вміння й навички в роботі з матеріалом.<br>Системою передбачена вільна робота дітей в класі: робочий цикл триває до трьох годин. | Педагог пропонує дитині вправи з дидактичним матеріалом, заплановані ним заздалегідь, таким чином диктує вид діяльності.<br>Свобода рухів дитини обмежується наявністю столів, замалою площею приміщення, великою кількістю матеріалів, які несуть зайву інформацію дітям.<br><br>Діти обмежені в часі під час будь-якого виду діяльності (розклад), і дидактичні матеріали після заняття педагог прибирає, що позбавляє дитину можливості вільно працювати з ними, виконувати повторення дій. |
| 2.Структура і порядок | Кожний клас Монтессорі має свою структуру, яка відповідає віковим особливостям дітей.<br>Успіх чи невдача в класі залежить від того, наскільки наставниця утримує в порядку підготовлене навколишнє середовище. Категорія порядку в середовищі включає категорію простору, часу та послідовності дій.<br>Відсутнє статичне місце перебування для педагога, він постійно переміщається по кімнаті (спостерігає або показує презентацію дитині). Педагог знаходиться не перед (над) дітьми, а поруч. | У групі традиційного дошкільного закладу існує поділ на осередки, але приміщення за площею не велике, тому стримує рухову активність дітей. Із цієї ж причини спостерігається й деяке захаращення осередків великою кількістю іграшок, дидактичних матеріалів.<br><br>Наявне статичне місце для педагога в групі – стіл і стілець. Зазвичай вихователь під час занять знаходиться перед всіма дітьми, іноді – за столом. |
| 3.Природність і реальність | Діти виконують дії з реальними предметами, тому що система Монтессорі – це підготовка не до | Багато іграшок (не завжди якісних) та пластикових предметів-замінників, які ніколи не навчать дітей реальних |

| | | |
|---|---|---|
| | школи, а до реального життя.<br>Меблі, дидактичні матеріали зроблені із природних речовин: дерево, скло, тканина. | дій (самообслуговування, догляд за навколишнім середовищем тощо), а значить, і самостійності. |
| 4.Краса й атмосфера (у середовищі) | Монтессорі вважала, що всі предмети, які оточують дитину, повинні мати естетичний вигляд, бути привабливими для дитини. Малюка слід оточувати красивими речами не лише з метою естетичного розвитку, але й для підвищення його мотивації до самостійної роботи із цими предметами.<br>В інтер'єрі класу можна побачити меблі, настільні лампи, невеликі картини на стінах. Усе це створює затишну домашню атмосферу. | Групове приміщення в традиційному дошкільному закладі, навпаки, позбавлене предметів домашнього інтер'єру, перенасичене зображеннями на стінах, великими шафами з полицями, де зберігається весь дидактичний матеріал. |
| **5.** Дидактичні матеріали | Автодидактичний матеріал завжди в одному екземплярі.<br>Має естетичний і привабливий вигляд. Знаходиться на відкритих полицях у вільному доступі для дітей. На полиці викладається поступово, по мірі презентування дитині.<br>У матеріалі закладений контроль помилки, тому він має назву – автодидактичний.<br>Дитина має право на помилку, яку здатна виправити самостійно. Завдяки цій можливості малюк не має страху перед новими завданнями. У процесі роботи з матеріалом це розвиває впевненість у собі. Надалі дитина прагне не лише не допускати помилок, а й попереджати їх.<br>Характерна ознака монтессорі-матеріалу – ізоляція складності.<br>Це виділення тієї якості, яку демонструє матеріал, що спрощує задачу для дитини й дає їй можливість сконцентруватися на новій якості, якій присвячений матеріал. Таким чином, малюк засвоює її легше. Дитину знайомлять з конкретними поняттями (математичними), починаючи з чуттєвого пізнання, яке будується на конкретних об'єктах, і лише потім з | У групі багато комплектів дидактичних матеріалів. Діти не мають вільного доступу до всіх за власним інтересом, а користуються ними лише тоді, коли дозволить педагог. Іноді потрібно чекати до наступного заняття за розкладом. На початку навчального року на стелажи й полички одразу викладається все, що є.<br><br>Дидактичний матеріал є навчальним і не містить у собі контролю помилки. Дитині на помилку вказує педагог, що призводить до страху зробити щось неправильно знову й небажання продовжувати роботу.<br><br>Часто дидактичний матеріал не містить ізоляції однієї ознаки (різнокольорові пірамідки).<br><br>У традиційній системі педагог знайомить дітей з абстрактними поняттями за допомогою картинок. |

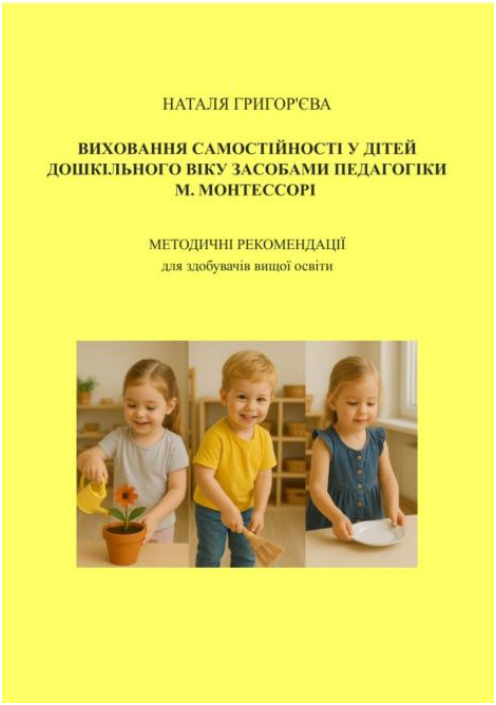
| | | |
|---|---|---|
| | абстрактними. | |
| Меблі | Маленькі, легкі, зручні, відповідно до зросту дітей | |
| Іграшки | Відсутні в класі Монтессорі, тому що діти надають перевагу роботі з матеріалами. | Знаходяться у вільному доступі на поличках у групі (по декілька однакових комплектів), виготовлені з пластику. |
| Зонування в класі | У різновіковій групі (3-6) розташовано 5 осередків, відповідно до яких створені навчальні плани: осередок Життєвої практики, Математики, Сенсорики, Розвитку мови, Природи й культури. Є також осередок усамітнення та бібліотечний, музичний. | Осередок для навчання відділений від ігрового, який включає такі зони: ігрову, пізнавальну, естетичну, театральну, здров'я, відпочинку та усамітнення. Зазначені осередки можуть бути доповнені або замінені бібліотечним, патріотичним куточком, куточком мистецтва. |
| Нагороди й покарання | У монтессорі-групі відсутні нагороди. Досягнення дітей порівнюються не з досягненнями однолітків, а з їхніми власними досягненнями за певний період розвитку.<br>Покарання за Монтессорі – нічого не робити – позбавлення дитини активної діяльності. | У традиційній системі є «найкращі» з-поміж інших, часто проводяться змагання між дітьми із визначенням призерів. Педагог може вказати на помилку чи некоректну поведінку дитини, запропонувати додаткові завдання для виконання або поскаржитися батькам. |
| Дисципліна | У монтессорі-класі дисциплінована дитина та, яка володіє собою й може зіставити свою поведінку з необхідністю дотримуватися того чи іншого життєвого правила. Тут дисципліна заснована на свободі й усвідомлена дитиною.<br>Монтессорі називає дитину, яка стає пасивною та мовчазною, знищеною особистістю, а не дисциплінованою. | На думку М. Монтессорі, у традиційній системі освіти й виховання створюється ситуація, яка провокує появу неслухняності.<br>Дисципліна в свободі – геніальний принцип, який нелегко зрозуміти прихильникам традиційної системи виховання. Зазвичай дисциплінованою вважають дитину, яка стає мовчазною та нерухомою. |
| Свобода | Свобода – один із основних принципів системи Монтессорі, але вона не тотожна вседозволеності.<br>Головна мета підготовленого середовища – зробити дитину максимально незалежною від дорослого. | Традиційне виховання не дозволяє дитині стати максимально незалежною:<br>- рухи дітей обмежені;<br>- педагог диктує дитині вид діяльності;<br>- пояснення вихователь робить усім дітям одночасно;<br>- діти обмежені у часі;<br>- матеріал після заняття прибирають;<br>- у дітей немає вільного доступу до речей, які їх цікавлять;<br>- діти обмежені у свободі та залежні від дорослого. |
| Самостійність | Виховання самостійності – одна з | Непідготовлене розвивальне |

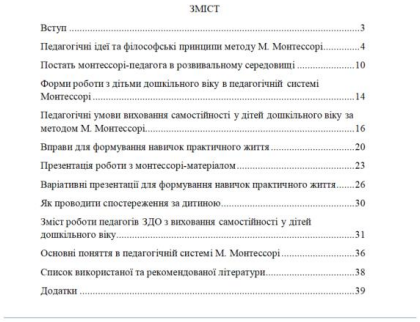
| | | |
|---|---|---|
| | пріоритетних задач в педагогічній системі М. Монтессорі. | середовище та надмірна опіка дорослих чинять перепони для розвитку самостійності в дітей. |
| | **Педагог** | |
| Освіта педагога | Програма «Інфант-Тоддлер» спрямована на підготовку педагогів для роботи з дітьми віком від народження до 3-х років. Навчальний курс складається з академічної фази (243 академічні години) упродовж восьми місяців (жовтень-травень) і практичної фази (інтернатури) тривалістю 9 місяців (400 годин), що проходить у школі Монтессорі за вибором інтерна.<br>Програма «Раннє дитинство» спрямована на підготовку педагогів для роботи з дітьми віком від трьох до шести років. Навчальний курс складається з академічної фази (352 академічних годин) упродовж 9 місяців (жовтень - липень) і практичної фази (інтернатури) тривалістю 9 місяців (400 годин). Після закінчення навчання слухачі УМЦ отримують диплом Всеукраїнської асоціації монтессорі-вчителів. | Навчання в закладі вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта триває 4 роки, з яких на практику відводиться 3-4 місяці. Після успішного складання державних екзаменів здобувачі вищої освіти отримують диплом бакалавра, що дозволяє працювати в закладі дошкільної освіти з дітьми раннього та дошкільного віку (2-6 років). |
| Підготовка до роботи | В педагогічній концепції Монтессорі дидактичний компонент підготовки має важливу роль, але він підпорядковується більш важливому – духовному компоненту. | У педагогічних закладах вищої освіти відсутня спеціальна духовна підготовка педагогів.<br><br>Важливе знання методик роботи з дітьми дошкільного віку та вміння застосувати їх на приктиці. |
| Планування роботи | Педагогіка Монтессорі має глибоко продуману та добре відпрацьовану технологію. Кожний навчальний план є своєрідною програмою навчального курсу «Життєва практика», «Сенсорика», «Математика», «Розвиток мови», «Природа й культура» та має чітку систему спланованої серії уроків-презентацій.<br>Монтессорі-педагог займається підготовкою середовища, керується індивідуальними інтересами кожної дитини; він ніколи не знає, що вони з дітьми робитимуть у той чи інший момент, і це перетворює кожний | Діяльність закладу дошкільної освіти регламентується планом роботи, який складається, як правило, на навчальний рік та оздоровчий період.<br><br>Педагог у традиційній системі освіти наперед знає, що будуть робити діти на заняттях, запланованих у розкладі, плані.<br>Навчає та розвиває всіх дітей одночасно або підгрупами, не |

| | | |
|---|---|---|
| | новий день на пригоду.<br>Складає індивідуальний план розвитку кожної дитини. | враховуючи інтереси окремо взятої дитини. |
| Метод спостереження | Для монтессорі-педагога спостереження – це сенс постійної педагогічної роботи. Він робить це не для встановлення діагнозу, а заради бажання побачити і зрозуміти унікальність кожної дитини, заради спроби упіймати момент поляризації уваги, що є ознакою розвитку, і для того, щоб визначити необхідність допомоги дітям у самобудівництві. | Для вихователя традиційного закладу дошкільної освіти спостереження за дитиною – один із методів діагностичного обстеження. |
| Ставлення до дитини (позиція педагога) | У педагогічній системі М. Монтессорі особистість педагога й дитини є рівними, вони – партнери у вихованні й навчанні, які беззаперечно довіряють один одному.<br>Педагог тут компетентний та уважний спостерігач, який приходить на допомогу дитині тільки тоді, коли вона дійсно потребує цього. Він не порушує самостійності дитини – «Допоможи мені зробити це самому!». Основним його завданням є не навчати, а направляти, скеровувати, допомагати дитині в самонавчанні. | У традиційній освіті педагог - центральна фігура освітнього процесу, «научатель», розпорядник і контролер. |
| Функції педагога | (За М.Сороковою)<br>1.Посередницька.<br>2.Керівна.<br>3.Навчальна.<br>4.Організаційна.<br>5.Діагностична.<br>6.Захисна. | 1. Організація освітнього процесу.<br>2. Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального середовища.<br>3. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу.<br>4. Професійний розвиток та самовдосконалення. |
| Показники майстерності педагога | Майстерність проявляється у розумінні основної функції підготовленого середовища, а також характеристик і призначення кожного матеріалу, знання особливостей віку дитини, для якого він призначений.<br>Здібність спостерігати в монтессорі-педагога є основною якістю, яка визначає його професіоналізм.<br>Майстерність також полягає у своєчасності та характері втручання в дитяче життя, бездоганному знанні дидактичного матеріалу, в | Майбутнього вихователя вчать методики, як викликати та утримувати інтерес дітей, як підтримувати дисципліну. Бездоганне володіння методикою є показником майстерності педагога дошкільного закладу. |

| | | |
|---|---|---|
| | умінні презентувати його дитині. | |
| Взаємодія з батьками | Починається за рік до того, як дитина вперше відвідає заклад Монтессорі.<br>Відбувається за такою схемою:<br>1.Телефонна розмова.<br>2.Ознайомлювальна зустріч. Екскурсія.<br>3.Пам'ятка для батьків.<br>4.Триденне відвідування закладу разом з дитиною.<br>5.Бесіда з обома батьками щодо рішення про співпрацю.<br>Побудова партнерських стосунків полягає в спілкуванні вранці та ввечері, створенні гостинної атмосфери в закладі, навчанні педагогів і батьків, наданні інформації про метод Монтессорі, будується на довірі.<br>Форми роботи: конференції, навчальні семінари, майстер-класи, батьківські кола, уроки в тиші, консультації, відвідування родин вихованців, свята, проекти. | Перша зустріч батьків відбувається з адміністрацією закладу при подачі заяви для вступу дитини в ЗДО за 1-2 місяця до відвідування.<br><br>Форми роботи: батьківські збори, конференції, майстер-класи, індивідуальні та групові консультації, спілкування через мобільні додатки, Дні відкритих дверей, свята. |
| | **Освітній процес** | |
| Індивідуальний підхід | Для кожної дитини складається індивідуальний план розвитку**.** Презентації пропонуються відповідно до інтересу дитини, що виникає під час перебування в тому чи іншому сенситивному періоді | Пояснення матеріалу відбувається для всіх дітей одночасно, незалежно від їхніх бажань, інтересів. Заняття плануються заздалегідь і проводяться за усталеним розкладом. |
| Група (клас) | Різновікові:<br>0-1.5 років – інфанти;<br>1.5-3 роки – тоддлери;<br>3-6 років – дошкільники . | 1-3 роки – ранній вік;<br>3-4 роки – молодший дошкільний вік;<br>4-5 років – середній дошкільний вік;<br>5-6 (7) років – старший дошкільний вік. |
| Розклад | Немає розкладу занять | Є затверджений розклад занять |
| Основна форма роботи з дітьми | Номенклатурний урок, презентація, Коло.<br>Учитель, як посередник між дітьми й дидактичним матеріалом, організовує середовище відповідно до вікових та сенситивних запитів дитини таким чином, щоб воно спонукало до самонавчання, а дорослий виконував функцію помічника в цьому процесі. | Заняття.<br>Педагога вважають головним фактором розвитку дітей, саме він може вільно пересуватися приміщенням, говорити чи мовчати, обирати заняття, у той час як діти повинні сидіти тихо, уважно слухати, починати й закінчувати роботу, коли їм скажуть. |

# ДОДАТОК С



ЗМІСТ

Вступ ..... 3
Педагогічні ідеї та філософські принципи методу М. Монтессорі ..... 4
Постать монтессорі-педагога в розвивальному середовищі ..... 10
Форми роботи з дітьми дошкільного віку в педагогічній системі Монтессорі ..... 14
Педагогічні умови виховання самостійності у дітей дошкільного віку за методом М. Монтессорі ..... 16
Вправи для формування навичок практичного життя ..... 20
Презентація роботи з монтессорі-матеріалом ..... 23
Варіативні презентації для формування навичок практичного життя ..... 26
Як проводити спостереження за дитиною ..... 30
Зміст роботи педагогів ЗДО з виховання самостійності у дітей дошкільного віку ..... 31
Основні поняття в педагогічній системі М. Монтессорі ..... 36
Список використаної та рекомендованої літератури ..... 38
Додатки ..... 39

Рис.С Методичні рекомендації для здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта і педагогів ЗДО «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М.Монтессорі»

# ДОДАТОК Т

*Наталя ГРИГОР'ЄВА*





**Виховання самостійності у дітей дошкільного віку за методикою М. Монтессорі вдома**

***Методичні рекомендації для батьків***



***Бердянськ***

**ЗМІСТ**

Знайомство з педагогічною системою М.Монтессорі ..... 3
Актуальність педагогічної системи М.Монтессорі для виховання самостійності у дітей дошкільного віку ..... 4
Що таке сенситивні періоди і чому батькам важливо про них знати ..... 5
Педагогіка Монтессорі в домашніх умовах ..... 7
Перші кроки (методичні рекомендації) ..... 17
Додатки ..... 27

Рис.Т Методичні рекомендації для батьків «Виховання самостійності у дітей дошкільного віку за методикою М. Монтессорі вдома

# ДОДАТОК У

## Матеріали для проведення тренінгу «Виховання самостійності в дітей середнього дошкільного віку» (для батьків)

*Мета*: донести до батьків головну думку про те, що найголовнішим завданням для них є підготувати дитину до життя, навчити обходитися без допомоги дорослого, тобто про важливість розвитку самостійності в дітей дошкільного віку.

Діти 4-5 років вже володіють певними навичками самообслуговування, проте часто можна спостерігати, як батьки, бабусі, дідусі заважають малюкам робити це самостійно. Дорослі не мають терпіння, щоб чекати, як дитина самостійно збирається, вдягається, роздягається, приймає їжу, а тому починають активно їй «допомагати».

*Матеріали*: невеликий м'ячик, листи білого паперу А4, ручки, 2 ляльки, 2 мотки вовняних ниток, ножиці, роздруковані бланки-тести.

Вступне слово *психолога* – теоретична довідка про вікові та психологічні особливості дітей середнього дошкільного віку. Вік 4-5 років – це період відносного «затишшя». Позаду криза 3-х років, діти стали більш спокійними та слухняними, набули певного життєвого досвіду. Активно розвивається допитливість, недарма цей період називають «вік чомучок». Діти розширюють палітру емоцій, починають розуміти почуття інших, вчаться співпереживати. Розвиваються творчі здібності, зокрема уява. Малюки потребують поваги з боку дорослих. У них продовжує розвиватися прагнення до самостійності та незалежності.

*Практична частина.* Батькам пропонують визначитися, наскільки вони готові надати дитині можливість діяти самостійно та утриматися від зайвої опіки. Для цього потрібно взяти участь у вправі **«Добре чи погано»**. Кожний з учасників має продовжити фрази: «Бути батьками добре, тому що…», «Бути батьками погано, тому що…»

До участі у вправі **«Сполучна нитка»** запрошуються 2 батьків. Психолог та вихователь тримають у руках по одній ляльці, яка уособлює дитину. За допомогою мотка ниток кожен із батьків має прив'язати до себе «дитину» на комфортній для неї відстані. Далі психолог пропонує прив'язати до себе «дитину» на тій відстані, яка буде комфортною саме для батьків. Тим батькам, у яких виявилася найкоротша відстань, психолог пропонує ножицями розрізати нитку.

По завершенні вправи всім присутнім пропонується переглянути мультфільм **«Пуповина»,** у якому продемонстровано яскравий приклад того, до чого призводить надмірна опіка дорослих над дітьми й важливість надання дітям самостійності.

У наступній вправі **«Перелік самостійних дій»** беруть участь усі присутні. Батькам пропонують взяти аркуш паперу і поділити його на дві частини. Зліва написати перелік справ із самообслуговування, які вони виконують спільно з малюком, а справа – те, що дитина 4-5 років може робити самостійно.

Після заповнення аркуша батьки обговорюють перелік, діляться власним досвідом. Психолог пропонує забрати ці записи додому й спробувати зробити так, щоб один із пунктів лівої половини перемістився в праву.

Наступний **тест** допоможе батькам з'ясувати, наскільки правильною є виховна позиція дорослих, які поруч із малюком, бо відомо, що багато порушень у поведінці дитини пов'язано із помилками батьків, а надмірна опіка може виявитися шкідливою, як і недостатня увага.

### Тест для виявлення рівня турботи батьків про дитину

Перед вами 15 тверджень. На перший погляд, може здатися, що вони не стосуються виховання. Тим не менш. Навпроти кожної фрази необхідно поставити кількість балів, що відповідають судженню за параметрами:

1 – категорично не згодний (-а);

2 – я не поспішаю із цим погодитися;
3 – це, скоріше, правильно;
4 – абсолютно погоджуюсь;

1. Батьки повинні передбачити всі проблеми, з якими може зіштовхнутися дитина, щоб допомогти їх подолати.
2. Для того, щоб бути гарною мамою, достатньо дослухатися лише своєї родини в питаннях виховання дитини.
3. Маленьку дитину завжди потрібно міцно тримати під час купання, щоб вона не впала й не забилася.
4. Коли малюк робить те, що зобов'язаний, він перебуває на правильному шляху і щасливий завдяки цьому.
5. Добре, якщо дитина займається спортом. Проте спортивними єдиноборствами займатися небезпечно – можна травмуватися.
6. Виховання – це важка праця.
7. Дитина не повинна щось приховувати від батьків.
8. Якщо мати не може впоратися зі своїми обов'язками, то це свідчить про те, що батько не виконує свої обов'язки щодо утримання родини.
9. Материнська любов не може бути надмірною. Любов'ю дитині не можна нашкодити.
10. Батьки повинні берегти дитину від негативних життєвих моментів.
11. Не потрібно привчати дитину до рутинної хатньої роботи, бо вона може втратити інтерес до будь-якої роботи.
12. Якби мама не керувала всім удома, все відбувалося б не менш організовано.
13. Дитині завжди потрібно віддавати все найкраще.
14. Найкращий захист малюка від інфекційних захворювань – обмеження контактів з оточенням.
15. Батьки повинні впливати на те, з кого із однолітків дитина обирає для товаришування й спілкування.

*Підіб'ємо підсумки*:

Якщо у вас більше 40 балів, то вашу родину можна назвати «дитино центристською». Інтереси дитини – для вас головний мотив поведінки. Це оцінюється схвально, проте простежується надмірна опіка. У таких родинах дорослі все вирішують за дитину, намагаються вберегти від небезпек, примушують слідувати власним вимогам, судженням, настроям. Унаслідок цього в дитини формується пасивна залежність від батьків, що заважає становленню особистості малюка. Таким батькам варто довіряти власній дитині, вірити в неї, прислухатися до її власних бажань та інтересів, надавати можливості для розвитку самостійності.

*Рефлексія.* Спільне формулювання загальних висновків щодо обговорюваної проблеми. Відповіді на запитання: «Чим допомогла вам сьогоднішня зустріч? Що вас найбільше зацікавило? Яку загрозу становить надмірна опіка з боку батьків для дітей? Чи потрібно піклуватися про розвиток самостійності в малюків 4-5 років? Яку проблему ви б хотіли обговорити наступного разу щодо розвитку й виховання дітей середнього дошкільного віку?»

### *Памятка для батьків*

**Десять ключів успішного виховання**

1.Ставтеся до виховання неформально. Звертайте увагу на якість часу, проведеного з дитиною, а не на кількість.

2. Менше говоріть, але більше робіть. Статистика стверджує, що ми даємо дітям до 2000 порад та робимо безліч зауважень кожного дня. Тому вони нас не чують. Якщо дитина не

прислухається до вашої вимоги чи поради, - дозвольте їй зробити по-своєму й помилитися. Це набагато дієвіше, ніж ваші слова.

3. Дайте дитині відчути себе спроможною, самостійною й незалежною, інакше вона буде самоствердж уватися по-іншому. Надайте їй можливість самостійно обирати, бути відповідальною за свої вчинки, робити те, що її цікавить. Покажіть, що ви потребуєте її допомоги у прибиранні, митті посуду, приготуванні.

4. Не втручайтеся, якщо дитина не звертається до вас по допомогу. Не позбавляйте її можливості нести відповідальність за свої вчинки. Життєвий досвід – найкращий наставник.

5. Усі вимоги й правила повинні бути зрозумілими для малюка та логічно обґрунтованими.

6. Уникайте конфліктів. Ніколи не з'ясовуйте стосунки, якщо у дитини істерика. Дайте час заспокоїтися й поговоріть про почуття малюка. Зберігайте спокій і рівновагу, не виказуйте емоції.

7. Дитина може зробити щось погане, але не тому, що хоче цього, а тому, що не знає, як по-іншому.

8. Дотримуйтеся своїх обіцянок. Це стосується винагороди й «покарання». Уведіть певні правила, яких дитина має дотримуватися, і самі виконуйте їх.

9. Дорослі повинні завжди аналізувати свої дії й слова та пам'ятати про те, що дитина копіює їхню поведінку.

10. Батьки мають бути послідовними  не лише у своїх діях, а й у словах. Тоді малюк поважатиме їх за те, що вони дотримують свої обіцянки, і зможе довіряти їм.

# ДОДАТОК Ф

## Як проводити презентацію
## (чек-лист для педагогів)

### Структура опису презентації Монтессорі

1. Вік (вказати, для дтей якого віку використовувати).
2. Матеріал (перелік необхідного матеріалу).
3. Мета (пряма, непряма).
4. Хід презентації (покрокове виконання).
5. Точки інтересу (цікаве для дитини).
6. Контроль помилки.
7. Мова (поповнення словника дитини новими словами).
8. Додаткові вправи (варіативність) - ускладнені варіанти вихідної вправи.

### Правила проведення презентації

1.Детальна підготовка матеріалу (продумати всі складові).
2. Положення дитини – ліворуч від вихователя, якщо дитина правша.
3. Запрошення дитини до роботи.
4. Чіткість, упевненість, послідовність рухів, алгоритм виконання.
4. Позитивна атмосфера, повага до особистості дитини.
5. Постійний контакт очей педагога й дитини.
6. Мінімальна кількість слів під час презентації (називання дії, предметів).
7. Створення ситуації успіху.
8. Кульмінація презентації – результат. Необхідно насолодитися радістю від правильно виконаної роботи.
9. Обов'язкове доведення презентації до завершення.
10.Повернення матеріалу на місце, доукомплектування його, щоб інша дитина змогла працювати.

### Приклад презентації
### Переливання води з кухлика в кухлик

Користь: розвиток дрібної моторики, концентрація уваги, підготовка руки до письма, самостійність.
Вік: від 3-х років.
Матеріал: таця, 2 однакових скляних кухлики (250 мл) з ручкою, один з яких з водою (можна підфарбувати харчовим барвником для зацікавлення дитини), маленька губка.
Час виконання: 3 хвилини.
Підготовка. Поставте на тацю кухлики один навпроти іншого, наповнений водою має бути зліва (якщо дитина правша).
Виконання.
1.Поставте тацю на стіл і сядьте поруч із дитиною.
2.Продемонструйте правильний захват ручки кухлика – захоплення «пінцетом» ( захоплення предметів великим, вказівним і середнім пальцями), а потім повільно переливайте воду у порожній кухлик.
3.Погляньте на тацю. Поставте кухлики на стіл і виконайте контроль помилки («Чисто» або «Брудно).
4. Якщо є пролита вода, то скористайтеся губкою. Рухи під час витирання поверхні мають бути зліва направо й зверху вниз.
5.Перелийте тепер воду з правого кухлика в лівий і виконайте контроль помилки.
6.Після виконання вправи скажіть дитині: «Ось так потрібно переливати воду».

7.Поверніть тацю з матеріалом на місце.
8.Запропонуйте дитині виконати вправу самостійно, коли вона захоче.



## ДОДАТОК Х

Таблиця Х

### Організація життя групи дітей середнього дошкільного віку

| | |
|---|---|
| 7.00-7.30 (удома) | Підйом, гігієнічні процедури |
| 7.30-7.50 | Домашній сніданок |
| 8.00-8.20 | Прихід дітей до садочка, перевдягання |
| 8.20-9.20 | Спільна та самостійна діяльність в розвивальному середовищі (осередок «Життєва практика»), щоденне колективне заняття «Коло» |
| 9.20-09.45 | Сніданок |
| 09.55-10.45 | Фронтальні, групові, індивідуальні заняття (за розкладом) |
| 10.50-12.30 | Підготовка до прогулянки, прогулянка (ігри на свіжому повітрі, відпрацювання навичок практичного життя) |
| 12.30-12.40 | Повернення з прогулянки |
| 12.40-13.00 | Підготовка до обіду, обід |
| 13.00-15.00 | Підготовка до сну, сон |
| 15.00-15.30 | Поступовий підйом, повітряні процедури, водні процедури |
| 15.30-15.50 | Вечеря (полуденок) |
| 15.50-16.20 | Ігри, творчі заняття за підгрупами, самостійна діяльність в осередку «Життєва практика» |
| 16.20-17.40 | Підготовка до прогулянки, прогулянка |
| 17.40-18.00 | Повернення додому |
| 18.30-19.30 | Родинна вечеря |
| 19.30-20.00 | Спокійні ігри, домашнє читання |
| 20.00-20.30 | Гігієнічні процедури |
| 20.30-21.00 | Підготовка до сну, сон |

**У п'ятницю час, відведений для занять за розкладом, рекомендовано використати для роботи в осередку «Життєва практика»*

# ДОДАТОК Ц

# ВПРАВИ ЖИТТЄВОЇ ПРАКТИКИ

Таблиця Ц

## Базові вправи з формування навичок практичного життя

| Розділ 1.<br>Вправи, що готують дитину до роботи в групі | Розділ 2.<br>Аналіз і контроль руху | Розділ 3. Праця із самообслуговування | Розділ 4.<br>Турбота про навколишнє середовище | Розділ 5<br>Приготування їжі |
|---|---|---|---|---|
| 1. Урок ввічливості<br>2. Як ходити по кімнаті<br>3. Як носити предмети по кімнаті<br>4. Як піднімати й нести стілець | 1.Надягання фартуха<br>2.Пересипання<br>3.Пересипання ложкою<br>4.Робота з пінцетом<br>5.Переливання води<br>6. Віджимання води губкою<br>7.Як відкривати й закривати різні види банок.<br>8.Робота з прищіпками<br>9.Як складати серветки | 1. Рамка з липучками<br>2. Рамка з кнопками<br>3. Рамка з блискавкою<br>4. Рамка з гудзиками<br>5. Рамка з гачками<br>6. Рамка з карабінами<br>7. Рамка з бантовкою<br>8. Як користуватися шафою для одягу.<br>9. Як мити руки під краном | 1.Витирання пилу<br>2. Прибирання сміття зі столу<br>3. Миття столу<br>4. Догляд за кімнатними рослинами<br>5. Сервірування столу<br>6. Миття посуду<br>7. Чищення скла | 1. Заварювання чаю<br>2. Користування ножем і виделкою<br>3. Користування різкою для яблук<br>4. Користування різкою для яєць.<br>5. Приготування бутербродів |

Таблиця $Ц_1$

## Реалізація базових вправ у більш складних алгоритмах роботи з матеріалами

| № | Назва вправи | Мета вправи | Складові вправи | Користь |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Як користуватися шафою для одягу | Формувати уміння користуватися шафою для одягу | 1.Як відчиняти й зачиняти дверцята<br>2.Як складати речі<br>3.Як користуватися плечиками для одягу<br>4.Послідовність одягання й роздягання | Навичка допоможе дитині вдома й у дитячому садку без допомоги дорослого складати власні речі на місце. |
| 2. | Як накривати на стіл до обіду | Формувати уміння накривати на стіл, виконувати дії послідовно | 1.Як надягати фартух<br>2.Як мити руки під краном<br>3.Як переносити декілька предметів<br>4.Як сервірувати стіл<br>5.Як користуватися губкою<br>6.Як прибирати зі столу | Навичка може бути реалізована під час чергування в групі; накривання на стіл удома. |
| 3. | Чищення взуття | Формувати вміння доглядати за особистими речами (взуттям) | 1.Як надягати фартух<br>2.Як переносити декілька предметів<br>3.Як відкривати різні тюбики, коробочки<br>4.Полірування<br>5.Як користуватися губкою | Оволодіння цією навичкою допоможе дитині тримати взуття чистим. |
| 4. | Прання білизни в тазу | Формувати вміння доглядати за особистими речами | 1.Як надягати фартух<br>2.Як користуватися краном<br>3.Переливання води<br>4.Миття рук милом<br>5.Віджимання води руками<br>6.Користування прищіпками<br>7.Миття посуду<br>8.Як користуватися губкою | Уміння прати власні речі знадобиться під час прання вдома. |

*Продовження*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5. | Витирання пилу з полиць | Формувати вміння доглядати за навколишнім середовищем | 1.Як надягати фартух<br>2.Розгортання й згортання килимка<br>3.Як переносити декілька предметів<br>4.Як згортати й складати серветки<br>5.Як користуватися щітками для витирання пилу<br>6.Миття рук з милом<br>7.Миття рук під краном | Витирання пилу дитина може проводити самостійно під час чергування в групі та доглядаючи за власним помешканням, допомагаючи батькам під час прибирання. |
| 6. | Миття посуду | Формувати вміння мити посуд | 1.Як надягати фартух<br>2.Переливання води<br>3.Переливання води певного об'єму<br>4.Як носити предмети по кімнаті<br>5.Як користуватись губкою<br>6.Як згортати і складати серветки<br>7.Користування прищіпками<br>8.Миття посуду | Уміння допоможе малюку самостійно помити посуд після прийому їжі або допомогти батькам удома. |
| 7. | Миття фруктів | Формувати вміння мити фрукти | 1.Як надягати фартух<br>2.Як переносити декілька предметів<br>3.Як сідати й вставати з-за столу<br>4.Як користуватись краном<br>5.Переливання води<br>6.Миття посуду<br>7.Як витирати стіл<br>8.Як пригощати | Оволодіння навичкою робить малюка абсолютно не залежним від батьків у реалізації бажання, наприклад, з'їсти яблуко чи будь-який інший фрукт. |
| 8. | Приготування бутербродів | Формувати вміння готувати бутерброди | 1.Як надягати фартух<br>2.Як мити руки під краном<br>3.Як переносити декілька предметів<br>4. Як сідати і вставати з-за столу<br>5.Як відкривати різні тюбики, коробочки<br>6.Як користуватись ножем<br>7.Як згортати і складати серветки<br>8.Миття посуду<br>9.Користування прищіпками | Уміння приготувати прості бутерброди допоможе малюку втамувати почуття голоду самостійно, пригостити дорослих, братика чи сестричку. |

## ДОДАТОК Ш

## МАТЕРІАЛИ ДЛЯ БАТЬКІВ ПО РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВДОМА

Таблиця Ш

**Таблиця підсумків занять з дитиною вдома (приклад)**

| Дата | Тема | Завдання | Підготовлений матеріал | Підсумки |
|---|---|---|---|---|
| *01.10.2021* | *Переливання води з глечика у глечик* | *Закріпити навички переливання води* | *Два скляні глечики з ручкою,один з яких наповнений на ½ водою, губка, таця* | *Заняття зацікавило (не зацікавило)дитину, вона виконала вправу (не завершила виконання вправи)і повернула (не повернула)тацю на місце. Дитина зацікавилася роботою з губкою(наприклад) або не була зосереджена, і заняття припинили.* |

# ДОДАТОК Щ

Таблиця Щ

## Приклади організації щоденних справ з дітьми 4-5 років удома

| | Завдання для дитини | Матеріали |
|---|---|---|
| | Накрити на стіл | Тарілки, склянки, столові прилади, сервірувальний килимок із розміткою, щоб дитина бачила, як розташувати посуд і прилади. |
| | Приготувати салат, бутерброди, чай, млинці, піцу | Кухонне приладдя, продукти, інвентар для прибирання. |
| | Полити квіти | Лійка, губка, кімнатні рослини в горщиках та піддонах. |
| | Почистити власне взуття | Таця, щітка для чищення взуття, крем для взуття, губка для нанесення крему, ганчірка маленька для чищення. |
| | Підмести підлогу | Маленький віник і совок у доступному місці, корзина для сміття. |
| | Розкласти (розвісити) власний одяг у шафі | Вішалки, вільний доступ до полиці в шафі для зберігання одягу, сорочка чи сукня. |
| | Скласти букет із квітів | Таця з вазою, кухлик з водою, квіти (3 шт.), ножиці, миска з водою, у якій обрізати стебла, губка для витирання пролитої води. |
| | Підготувати власні брудні речі для прання | Дві корзини для сортування білих і кольорових речей. |

## Перелік справ, які можуть виконувати діти віком 4-5 років удома

1.Помити фрукти, овочі.
2.Нарізати фрукти, овочі.
3.Приготувати бутерброд, фруктовий салат, сік, чай.
4.Почистити банан, мандарин.
5.Відміряти інгредієнти (цукор, мука).
6.Вимішати тісто для випічки.
7.Сервірувати стіл та прибрати після прийому їжі.
8.Умиватися.
9.Чистити зуби.
10.Випорожнити ніс, користуючись серветкою.
11.Застелити ліжко.
12.Скласти іграшки на місце.
13.Скласти, повісити одяг у шафі.
14.Обрати одяг з кількох комплектів.
15.Одягтися й роздягтися без сторонньої допомоги.
16. Взутися й роззутися.
17.Скласти шкарпетки.
18.Почистити взуття.
19.Розсортувати білизну за кольорами.
20.Загрузити пральну машину.
21.Полити кімнатні рослини.
22.Підмести підлогу, витерти пил.
23.Насипати сухий корм, налити води домашній тваринці.

# ДОДАТОК Ю

Таблиця Ю

## Дошка «Домашні обов'язки дитини»

| |
|---|
| РАНОК<br>Малюнок ліжка ( застелити ліжко вранці) |
| ОБІД<br>Малюнок сервірованого столу ( накрити на стіл самостійно),<br>прибрати за собою після обіду |
| Після обіду<br>Малюнок кімнатної рослини в горщику<br>(полити квіти) |
| Вечеря<br>Малюнок, на якому дитина миє посуд<br>(помити, витерти посуд після вечері) |
| Після вечері<br>Малюнок іграшок у коробці чи на полиці<br>(прибрати іграшки) |

Поруч із такою дошкою, яку необхідно розмістити на рівні очей дитини, має бути порожній кошик, щоб вона могла покласти в нього зображення тих справ, які вже виконала. Таким чином, батькам потрібно підготувати 2 примірники карток із малюнками-завданнями. Одна картка на липучці – для дошки, а інша – для дитини, щоб покласти в кошик.

Із часом кількість обов'язків може збільшуватися. Ті справи, які малюк виконує без нагадування, можна прибрати, а замість них додати нові картинки. А також можна залишити й додавати нові. Велика дошка справ, які дитина виконує вдома, може свідчити про те, скільки необхідних життєвих навичок вона набула й наскільки самостійною стала. Тому батьки можуть звертати увагу малюка на перелік справ й акцентувати на цьому увагу дитини.