

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Розвиток пізнавальної активності дітей старшого
дошкільного віку засобом педагогічної технології
М.Монтессорі**

Виконала: Фесенко А.О.
магістрант спеціальності
012 Дошкільна освіта
ОПП Дошкільна освіта

Допущено до захисту
" _24_ " _11_ 2021_р.

Науковий керівник:
к. п. н., доцент І.Д. Куліш

Завідувач кафедри

_____ І.В. Корякіна

Дата захисту: « _24_ » 12__ 2021_р.

Оцінка _____

Підписи членів ЕК:

Глухів – 2021р.

ЗМІСТ

Вступ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

1.1 Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Теоретичний аналіз проблеми.....

1.2. Засоби розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.....

1.3. Впровадження педагогічної технології М.Монтесорі в практику роботи ЗДО.....

Висновки до розділу I

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ М.МОНТЕССОРІ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика і результати констатувального етапу експерименту.....

2.2. Система роботи з формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобом педагогічної технології М.Монтесорі.....

2.3. Аналіз ефективності застосування педагогічної технології М.Монтесорі в процесі формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.....

Висновки до розділу II.....

ВИСНОВКИ.....96

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ101

ДОДАТКИ.....

ВСТУП

Актуальність дослідження. В законі України «Про освіту» зазначено, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвиток її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу народу.

В останній час в освітній політиці нашої держави відбуваються суттєві зміни, спрямовані, перш за все, на оптимізацію вітчизняних освітніх стандартів відповідно до європейських норм. Одним із найголовніших завдань національної концепції реформування освіти є її демократизація та гуманізація, що передбачають утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, можливостей та задоволення різноманітних освітніх потреб. Державна національна програма «Освіта» розглядає потенціал особистості кожної дитини як найвищу цінність, тому основною метою навчально-виховного процесу є підготовка свідомої, активної особистості, здатної вирішувати будь-які проблеми, творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ та себе.

Відповідно до означених завдань зростає значущість звернення науковців і педагогів-практиків до проблем дошкільного віку як визначального у підготовці до системного оволодіння знаннями, вміннями, навичками у загальноосвітній школі. Дошкільне дитинство є сприятливим періодом для розвитку пізнавальної сфери, оскільки в даному віковому інтервалі дітям властиві високі показники пізнавальної активності. З огляду на це, є важливим вивчення саме пізнавальної сфери дошкільника, що відображено в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (Л. С. Виготський, Л. Венгер, М.Монтессорі, П. Блонский, А. В.Запорожець, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Газман, В. Петровський, В. Давидов, Л. Божович, А. Люблінська та ін.).

Проте, не зважаючи на досить вагомий теоретичний науковий доробок, існують нез'ясовані питання, що зокрема пов'язані з визначенням зв'язку

пізнавальних процесів з іншими структурними компонентами особистості. Крім того, сучасні діти мають вирішувати принципово нові проблеми і задачі, порівняно з їх однолітками минулих поколінь, що вимагає оновлення емпіричних досліджень означеної проблеми. Стрімкий розвиток суспільства вимагає всебічного розвитку дитини, зокрема її пізнавальних здібностей в контексті національної концепції реформування освіти. Тому важливого значення набуває оновлення змісту освіти, розробка й залучення у навчально-виховний процес новітніх освітніх технологій на основі вивчення і використання класичної спадщини видатних педагогів, які ґрунтуються на принципах історизму, спадковості, свободи творчості, пошуку нових підходів до перспективних технологій розвитку, навчання та виховання.

На наш погляд, в контексті дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей дошкільного віку неоціненну послугу може надати педагогічний досвід відомого італійського педагога, психолога, філософа, лікаря Марії Монтесорі, яка створила власну педагогічну систему раннього розвитку і вільного виховання на засадах гуманізму.

В умовах постіндустріального розвитку суспільства усе частіше виникає інтерес до наукових ідей і методичної системи М. Монтесорі та відбувається їх поширення в освітній галузі. Дослідженням її педагогічної спадщини займалася значна кількість вітчизняних і зарубіжних науковців. Різні аспекти виховної системи М. Монтесорі, її педагогічна діяльність аналізується в широкому переліку наукових публікацій як вітчизняних вчених, педагогів (А. Андрушко, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський, В. Золотоверх, Н. Кравець, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, О. Савченко, К. Стрюк), так і представників зарубіжної наукової школи (Г. Кольберг-Шредер, Р. Крамер, П. Лілард, Е. Стендінг, Д. Фішер, Е. Хейнсток, Т. Хелбруг).

Таким чином, теоретична і практична значущість окресленої проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження: «Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобом педагогічної технології М.Монтесорі».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив педагогічної технології М.Монтессорі на процес розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Об'єкт дослідження: розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження педагогічна технологія М.Монтессорі як засіб розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

- Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.
- Охарактеризувати потенціал педагогічної технології М. Монтессорі у процесі розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.
- Здійснити діагностику первинного рівня розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.
- Розробити й експериментально перевірити вплив педагогічної технології М.Монтессорі на процес розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку

Гіпотеза дослідження: розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку буде відбуватися успішно, якщо в освітній процес ЗДО упровадити педагогічну технологію М. Монтессорі, що передбачає створення розвивального Монтессорі – середовища, стимулювання пізнавальної активності дошкільників через впровадження мультисенсорного підходу, педагогічна просвіта вихователів та батьків.

Методами дослідження ми обрали теоретичні: аналіз, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних; емпіричні: спостереження, констатувальний, формувальний та контрольний експерименти; методи математичної статистики, узагальнення даних: кількісна і якісна обробка та інтерпретація даних.

Експериментальна база дослідження: в дослідженні брали участь діти старшої групи «Синички» ЗДО «Журавка» м.Глухова.

Наукова новизна: дослідження полягає в тому, що на прикладі педагогічної технології М. Монтесорі розроблено систему роботи щодо ефективного розвитку компонентів пізнавальної сфери дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні психологічних знань про особливості пізнавальної сфери дітей старшого дошкільного віку та її розвитку на основі використання педагогічної спадщини М.Монтессорі.

Практичне значення: дослідження полягає в тому, що отримані емпіричні дані можна використовувати в повсякденній педагогічній діяльності практичними психологами і вихователями, для покращення якості навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах, а також батьками, які на перше місце ставлять всебічний розвиток особистості. Матеріали та результати дослідження можуть бути використані при написанні курсових, дипломних, магістерських та інших робіт, пов'язаних з даною проблематикою з метою їх поглибленого вивчення та розширення.

Структура роботи: магістерська робота складається зі змісту, вступу, двох розділів із підпунктами, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 97 сторінок, 7 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

1.1 Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Теоретичний аналіз проблеми.

Інтерес до свого соціального оточення, прагнення інтенсивного пізнання, дослідження невідомого суттєво обумовлює ефективність учіння, а згодом і фахової діяльності особистості. Тому інтелектуальні процеси, сформовані у дошкільному періоді, є визначальним чинником пізнавального розвитку людини протягом життя.

Дошкільники інтенсивно пізнають оточуючу дійсність, що можливо лише за умови наявності певного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів (імажинативних, мнемічних, когнітивних).

Всі пізнавальні психічні процеси – це особливі форми предметних дії. В останні роки відбулися зміни уявлень про психічний розвиток завдяки виділенню в дії двох складових частин: орієнтовної та виконавчої. Дослідження А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна і П. Я. Гальперіна дозволили представити психічний розвиток як процес відділення орієнтовної частини дії від самої дії і як наслідок збагачення орієнтовної частини.

У центрі свідомості в дошкільному віці, за Л. С. Виготським, варто вважати пам'ять. У цьому віці виникає навмисне запам'ятовування з метою подальшого відтворення матеріалу. В основі орієнтації в цьому віковому періоді лежать узагальнені уявлення. Ні вони, ні збереження сенсорних еталонів неможливі без розвитку пам'яті.

Пам'ять – це психічний процес відображення досвіду людини шляхом засвоєння, збереження та подальшого відтворення обставин її життя та діяльності. Без процесу пам'яті неможлива розумова діяльність і взагалі здатність нормально жити. Людина, позбавлена пам'яті, за словами І.М. Сеченова, постійно перебувала б у становищі новонародженого.

Дитина фіксує у своїй свідомості цікаві, актуальні події, що викликали в сильну емоційну реакцію. При цьому дошкільники не здійснюють цей процес

цілеспрямовано й довільно. Образи «закарбовуються» мимовільно, в процесі реалізації практичних або ігрових дій. Спроби дорослих поставити певне мнемічне завдання не дають бажаних результатів або навіть можуть негативно впливати на успішність процесу пам'яті.

У 4-5 років починає формуватися довільна пам'ять, проте цілеспрямоване пригадування проявляється лише епізодично і залежить від конкретних обставин діяльності. У п'ятирічних пам'ять є провідним психічним пізнавальним процесом, що набуває домінуючої функції у загальній інтелектуальній структурі.

До кінця дошкільного періоду інтенсивно розвивається довільна образна пам'ять (зорова і слухова).

Старшим дошкільникам властиве не лише механічне запам'ятовування, а й прояви логічного, що відображається у процесі їх роботи із зрозумілими текстами. Зазвичай, діти відтворюють близько 4-8 добре знайомих слів і одне – два зовсім незнайомих.

Засвоєння смислового запам'ятовування залежить від віку й індивідуальних особливостей дошкільника, ефективності самоконтролю дитини. Уперше цей процес проявляється у чотирьох річок, далі його інтенсивність зростає у районі 4-5 років. Діти 5-6 років виявляють успішний самоконтроль у процесі запам'ятовування й відтворення матеріалу, виправляють неточності тексту, тоді як у чотири роки дитина виправляє лише сюжетні деформації. Така ситуація свідчить про те, що пам'ять стає більш довільною.

Старші дошкільники починають, у процесі запам'ятовування, акцентувати увагу на загальні уявлення про сукупність схожих предметів. Зокрема, коли дитину просять розповісти про певний об'єкт чи явище, то вона згадує про конкретний життєвий випадок з власного досвіду.

У цьому контексті, дітей необхідно навчати правилу «зрозумів, тоді запам'ятай», розбивати на смислові частини, великий за обсягом, матеріал.

Доцільно порівнювати результати мнемічного відтворення з реальністю, спонукаючи, таким чином, до рефлексії.

Для дітей 3-7 років на перший план виходить задача формування елементів довільної пам'яті шляхом постановки перед дітьми різноманітних та чимдалі складніших мнемічних задач.

Дитина 5-6 років, при постановці завдання запам'ятовування певного малюнка, уважно його вивчає, визначає особливості взаємодії персонажів та їх дій тощо. При запам'ятовуванні елементарних поетичних творів дошкільники використовують багаторазове повторення. Зазначимо, що на початку дошкільного періоду в дітей майже відсутня самостійність при постановці мнемічних задач – провідна роль, у цьому аспекті, належить дорослому. Коли дошкільник набуває певного досвіду, то сам починає ставити перед собою мнемічні цілі: запам'ятовувати й відтворювати матеріал. У старшому дошкільному віці, високого рівня розвитку набуває емоційна пам'ять. Дитина фіксує у свідомості не узагальнені почуття, а емоції до конкретного об'єкту чи явища оточуючої дійсності, її цей вид пам'яті тісно пов'язаний з образною, що є основою для дошкільника. Цей вид мнемічної діяльності виникає 3-4 років. Протягом дошкільного періоду зростає обсяг, осмисленість й узагальненість уявлень образної пам'яті, що проявляється у їх інтеграції в практичні дії.

Значну роль пам'ять відіграє у процесі мислення – вищому пізнавальному процесі узагальненого й опосередкованого відображення реальності. Процес мислення ґрунтується на уявленнях і образах минулого досвіду. Оперування цими уявленнями обумовлює те, що когнітивні дії дошкільників є позаситуативними, відмежованими від практичних дій. Як наслідок, значно розширюються межі пізнавальної активності. У дошкільному періоді встановлюються тісніші в'язки мислення й мовлення, що стимулює появу розгорнутих міркувань й інтенсивний розвиток розумових операцій.

Умовою виникнення і успішного розвитку мислення дитини, на думку А. В. Запорожця, є зміна видів і змістів дитячої діяльності. Просте лише

накопичення знань про навколишню дійсність не може автоматично призвести до розвитку мислення.

Використання власних уявлень породжує незвичайність міркувань. Міркуючи, малюк використовує узагальнення і зіставлення, перебирає можливі варіанти, використовує чуттєвий досвід і інформацію, отриману від дорослого. У 5-річному віці діти розуміють причинні зв'язки об'єктів, переходять від глобальних до точних пояснень, від зовнішніх ознак до прихованих, внутрішніх, розуміють узагальнену закономірність.

У дошкільників фіксується зростання появи питальних мовленнєвих конструкцій. У цьому контексті, домінують пізнавальні питання, що ставлять на меті отримання певної інформації. Запитання набувають оригінального, креативного характеру, спрямовані на визначення причин і часових аспектів явищ дійсності («вік чомучок»). Дитина може наполягати на відповіді, висловлювати незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійність і критичність мисленнєвого процесу. У цьому періоду, з'являється основа для реалізації внутрішніх запитань (О. М. Матюшкін).

На думку М. М. Подьякова, джерелом дитячого мислення є протиріччя між наявним досвідом і невідомим. Якщо нове уявлення вступає в суперечність з певним когнітивним еталоном, то з'являється питання, що виникає не у предметних діях, а на основі досвідних уявлень і міркувань. Своєрідність таких міркувань і пояснень обумовлена такими причинами: 1) обмеженістю дитячого досвіду; 2) не сформованістю розумових дій; 3) низькою критичністю мисленнєвого процесу.

Мисленню дошкільника властива конкретна образність, що, зокрема, проявляється, у анімізмі (приписуванні «душі» неживим об'єктам). Наприклад, Ж. Піаже, у своїх дослідженнях, використовував питання «Як починається вітер?» Діти 4-5 років вважали вітер наслідком дихання людини.

Своєрідність розвитку дитини полягає в активному оволодінні нею способами практичної і пізнавальної діяльності, що мають соціальне походження.

На думку А. В. Запорожця, оволодіння подібними способами діяльності відіграє істотну роль у формуванні не тільки складних видів абстрактного, словесно-логічного мислення, а й наочно-образного мислення, характерного для дітей дошкільного віку. Як зазначав автор – форми дитячого мислення (наочно-дієве, наочно-образне, словесно-логічне) не представляють собою ніяких вікових стадій розвитку. Це, скоріше, стадії оволодіння деяким змістом, деякими сторонами дійсності.

Рівень мислення залежить від пізнавальної активності, що формується сім'єю і дошкільним закладом. Використовуючи продуктивні види пізнавальної діяльності, наприклад, дидактичні ігри, дорослі безпосередньо мають благотворний вплив на розвиток мислення дошкільника. Дошкільний вік характерний переходом до словесно-логічного, коли дитина вирішує поставлені завдання, використовуючи мову. Це має на маті формування у дітей внутрішнього плану дій, властивого логічному мисленню.

Процеси мислення та уяви (створення нових образів на основі попереднього досвіду) схожі за структурою, змістом і метою. Певні види мислення реалізуються за активної участі уяви (наприклад, наочно-образне). Разом з тим, імажинативні образи конструюються за допомогою мислення.

Уява є однією з основних психічних функцій особистості. Цей процес тісно пов'язаний з іншими психічними процесами й станами (сприйняттям, пам'яттю, мисленням, емоціями). Уява має також велике значення для постановки цілей та підтримки спонукальної сфери людини.

Як зазначав С. Л. Рубінштейн, «Уява – це не абстрактна функція, а закономірно виступаюча сторона свідомої діяльності». Також автор розглядає цей процес і у вузькому розумінні: як відхід від минулого досвіду, що стимулює перетворення дійсності з наступною появою нових образів. Водночас, образи уяви, завжди спираються на реальні уявлення сприйняття і пам'яті. Як стверджує Л. С. Виготський, зв'язок уяви з дійсністю полягає в тому, що кожний продукт уяви завжди будується з реальних елементів людського досвіду».

В уяві відтворюється лише те, що справило на дитину сильне емоційне враження. Імажинативна діяльність тісно пов'язана з сприйняттям предметів і виконанням з ними певних дій. Розвиток уяви впливає на формування всієї пізнавальної сфери, обумовлюючи розумову діяльність і сприяючи розширенню словникового запасу. Поява вміння створювати задум, досягати його, відображає зростання уяви в дошкільному віці. Важливою характеристикою імажинативного процесу вважається його реалізм, вміння відокремити можливе від неможливого. Уява, відрізняється пізнавально-інтелектуальною функцією, дозволяє дитині задовольнити пізнавальні потреби.

Старший дошкільний вік є сенситивним для розвитку уяви. У дітей 5-6 років спостерігається перехід від мимовільного запам'ятовування до цілеспрямованого, довільного, що створює базу для розвитку творчої уяви.

Творча уява дошкільників найбільше проявляється у сюжетно-рольових іграх і продуктивних видах діяльності(малюванні, конструюванні тощо).

Уява поступово починає випереджати практичну діяльність, інтегруючись з мисленням у розв'язанні пізнавальних задач. Цей процес стимулює виникнення задуму, тобто уявлення про кінцеву мету.

Одним з найважливіших чинників розвитку пізнавальної сфери дітей дошкільного віку є умови, що сприяють формуванню здібностей. На основі вивчення робіт Дж. Сміта, Б.Н. Нікітіна, і Л. Керрола, можна виділили такі основні умови успішного розвитку здібностей дітей:

- позитивне ставлення до виконуваної діяльності, інтерес, що на високому рівні розвитку перетворюється на захопленість;
- організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, стійке почуття задоволення від роботи, радість творення, відкриття;
- сприятливий для виконання діяльності психічний стан, а саме – розумова активність, саморегулювання, витримка;
- належний запас знань, умінь і навичок у цій сфері діяльності;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей у сенсорній і розумовій сферах, які відповідають вимогам діяльності.

Взаємодія вище названих зовнішніх чинників із внутрішніми, створює передумови для формування здібностей підростаючої особистості, необхідних для її психічного розвитку.

Таким чином, дошкільне дитинство є сприятливим періодом для розвитку пізнавальної сфери оскільки, в даному віковому інтервалі дітям властиві високі показники пізнавальної активності. У цьому контексті, батькам необхідно заохочувати допитливість, повідомляючи певну інформацію, залучаючи дітей до різних видів діяльності, що сприяють розширенню досвіду – обов'язкової умови майбутньої творчої діяльності.

1.2. Освітні технології як засіб розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку

Незважаючи на популярність освітніх технологій, вчені не досягли єдності в обґрунтуванні їхніх теоретичних основ, зокрема у трактуванні терміна. Термін «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Тобто «технологія» (дослівно) – це наука (вчення) про майстерність [40, с. 52]. У тлумачному словнику української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; початковий предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [11]. Про посилену увагу до освітніх технологій свідчить той факт, що в Україні сформувалося декілька наукових шкіл, що займаються їх вивченням.

Це Волинська, представниками якої є А. Нісімчук, І. Смолюк, Харківська – В. Євдокимов, І. Прокопенко, Миколаївська – О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, декілька Київських – А. Алексюк, І. Зязюн, В. Онищук, С. Сисоєва, Ніжинська – Н. Яковець, Л. Дубровська, Полтавська – М. Гриньова та інші [39, с. 85].

Разом із поняттям «освітні технології» використовується також «педагогічні технології», «технології навчання», «технології виховання», «соціально-виховні технології». Часто вчені вважають, що поняття «освітні технології» є ширшим, ніж «педагогічні» [44, с. 61].

До педагогічних технологій належать навчальні, виховні технології та технології управління. Відмітимо, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення поняття «освітні технології». На основі аналізу наукової літератури можна виділити декілька підходів щодо тлумачення терміну «освітня (педагогічна) технологія»: 1) як новітній засіб навчання; 2) як педагогічна система; 3) як сукупність дій (система дій) чи діяльність; 4) як проєкт (модель) освітнього процесу; 5) як галузь науки або педагогічного знання чи наука.

Автори зазвичай не визначають освітні технології як новий тип засобів навчання, а розуміють у значенні новітніх засобів навчання [41, с. 94]. Г. Селевко зазначає, що важливою умовою формування пізнавального інтересу є ігрові технології навчання – система взаємопов'язаних елементів, які представляють собою комплекс вибіркового використання складових, де взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення запланованого дидактичного результату [51, с. 39].

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі такі складові: 1) суб'єкт педагогічної взаємодії; 2) об'єкт педагогічної взаємодії; 3) предмет по сумісній їх діяльності; 4) мета навчання; 5) засоби ігрової комунікації.

В основі ігрового навчання лежить гра. Вона виступає своєрідною формою діяльності, за допомогою якої вихованець не тільки перетворює дійсність, а й вдосконалює свої особистісні можливості та здібності.

Сутність гри полягає в тому, що в ній важливим є сам процес переживань, пов'язаних з ігровими діями. В процесі ігрової діяльності під керівництвом дорослого у дітей розвивається емоційна, моральна, інтелектуальна, волева сфери та дитяча уява [40, с. 139]. Отже, за правильного керівництва з боку педагога ігрові технології сприятимуть розвитку пізнавальної активності дошкільників. З усього різноманіття ігрових технологій, які використовуються

в ЗДО, ми хотіли б зупинитися на технології М.Монтессорі, адже ця технологія є яскравим, поліфункціональним матеріалом, що дає величезні можливості для пошукової та експериментально-дослідної діяльності дитини.

Ідеал прихильників «вільного виховання» - це вільний, не скутий ніякими обмеженнями розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивіда.

Своїм ідейним джерелом її представники вважають ідеї Ж.Ж. Руссо та А. Дістервега про природовідповідність виховання. Зокрема Ж.Ж. Руссо зосередив пошуки на проблемі розвитку природного ества дитини, на противагу поширеним на той час поглядам на особистість як продукт суспільства і виховання. Зусиллями його та інших філософів і педагогів-гуманістів (І. Кант, М. Монтень, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, Ф. Рабле, В. да Фельтре) у період Відродження й Просвітництва була закладена філософсько-педагогічна основа для виникнення і розвитку в кінці XIX – початку XX ст. теорії вільного виховання.

Своєрідним девізом «педагогіки вільного виховання» став німецький вислів «Все для дитини, що навколо дитини». Кредо цього напрямку пояснив американський педагог і філософ Д.Дьюї: «Відбувається зміщення центрів тяжіння. Дитина стає сонцем, навколо якого обертається виховання.»

У цілому представники «вільного виховання» виступали за ломку педагогічних традицій, які обмежували свободу та ініціативу дитини. Натомість вони пропонували створювати для дітей такі умови, які б давали їм поживу для самовиховання. Основним недоліком цього напрямку є надмірний педоцентризм.

Основною цінністю проголошується становлення особистості, здатної до самовизначення і самореалізації, особливе значення надається спонтанному, природному розвитку вихованців. Вихованець при цьому розглядається як особистість, що здатна самостійно обрати такий шлях розвитку, який забезпечує реалізацію індивідуальних задатків і досягнення самореалізації. Функція педагога полягає в уважному спостереженні за особистісним

становленням дітей, постійному врахуванні їхніх індивідуальних інтересів і проблем, визначенні на цій основі завдань виховання, шляхів і засобів їх реалізації. Така теорія повністю протиставляється формальним строгим методам традиційного виховання і виховання.

Уперше ідеї теорії вільного виховання були сформульовані П. Верджеріо XIV ст. та впроваджені в практику діяльності школи В.да Фельтре (Італія, XVст.). Продовжували розвиток ідей вільного виховання особистості М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо (Франція, XVI-XVIIIст.), І. Песталоцці (Німеччина, XVIIст.), Г. Сковорода, К. Ушинський (Україна, XVIII-XIXст.), Л. Толстой, К. Вентцель (Росія, XIX-XXст.) У XX сторіччі проблеми вільного виховання досліджувалися такими педагогами-гуманістами, як Я.Корчак (вимога любові і довіри до дітей); М. Монтессорі (обґрунтування надання дітям свободи для "самовиховання та самонавчання"); В. Сухомлинський (необхідність умов для розвитку моральних та творчих здібностей учнів); С. Френе ("культивування успіхів дитини для самоствердження особи").

Активного розвитку і поширення педагогічна теорія вільного виховання набула в кінці XIX - першої половини XX ст., коли в 1900 р. шведська письменниця та громадський діяч Елен Кей у своїй книзі «Вік дитини» обґрунтовує важливість пізнання закономірностей розвитку дитини та формування людської особистості для соціальних перетворень у країні. Ця книга стала своєрідним викликом і основою нової педагогіки, в ній письменниця не лише виступила із жорсткою критикою школи, яка, за її словами, «виховує раба, а не вільну людину», а й натомість запропонувала власну модель ідеального закладу освіти, головною характеристикою якого постає індивідуальність. На думку письменниці, ознаками нової шкільної освіти мають бути самостійне вивчення предметів, можливість вибору занять за власним уподобанням, сприяння розвитку природніх задатків; а головною метою такої освіти має стати формування допитливості, дослідницького ставлення до світу, вміння спостерігати, вивчати його, застосовувати знання на практиці, формування людини «з новими думками і вчинками».

У цій книзі, та у інших творах – "На порозі життя ", "Мати і дитина", – вона пропагує ідеї самонавчання, самовиховання та саморозвитку дитини, в основі яких лежав би особистий її досвід, сфера уподобань та інтересів. Головне завдання вихователя - допомогти дитині в цьому, не нав'язуючи зовні того, що внутрішньо чуже їй.

Різко критикували існуюче авторитарне виховання німецькі педагоги Г.Шаррельман, Ф.Гансберг, Л.Гурлітт, представники Бременської наукової школи, які критикували авторитаризм традиційної педагогіки і розвивала ідеї демократизації та гуманізації освіти, вимагаючи надати вчителю і учням право на вільну творчість і на вільний вияв своєї індивідуальності. На їх думку, не повинно існувати ніякої педагогічної системи, оскільки вони позбавляють учителя творчої роботи, перетворюють його в ремісника. Значне місце в процесі навчання ця група вчених відводила образотворчому мистецтву дітей, дитячим творам, різноманітним видам дитячої праці.

Педагоги-реформатори виступали проти пригнічення особистості учня, бюрократизму в системі народної освіти, натомість захищаючи необхідність різнобічного фізичного і духовного зміцнення дітей, ідею гуманного ставлення до них, вільного розвитку індивідуальності. Ними була розроблена концепція, у якій людина розглядається як найвища цінність, а метою виховання проголошується вільна особистість, яка володіє певним рівнем культури і здатна до саморозвитку.

Зокрема, Г.Шаррельман головне завдання педагога вбачав у тому, щоб розвивати в кожній дитині її потенційні сили, давати вихід творчій фантазії. Оскільки дитина може чітко собі уявити тільки те, що вона пережила, то провідну роль у навчанні повинно відігравати «переживання», накопичення особистого досвіду, самостійне досягнення дитиною самостійно ж визначених завдань. Тому в центрі навчальної роботи Г.Шаррельман ставив епізодичне викладання - невимушена бесіда з приводу випадково виникаючих життєвих ситуацій [23,6].

М.Монтессорі (1870-1952) – італійський педагог і лікар, перша в Італії жінка-науковець, яка реалізувала ідеї раннього розвитку і вільного виховання, створивши власну педагогічну систему. Вона пройшла багатогранний шлях становлення як педагога новатора, початок якого був покладений у роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Отримавши медичну освіту доктора терапії та хірургії у 1896 році, М.Монтессорі стала першою жінкою-лікарем в Італії, але, враховуючи тотальну недовіру у суспільстві того часу до лікаря жінки, не могла працювати сімейним лікарем. Тому вона обрала напрям психіатрії і почала працювати асистенткою в психіатричній клініці при Римському університеті. Відвідуючи притулки для розумово відсталих дітей, М. Монтессорі проводила обстеження хворих, відбираючи пацієнтів для клінік, так вона зацікавилася розумово відсталими дітьми. На той час, такі діти були практично кинутими, замкненими у притулках як тварини, тому М.Монтессорі було дозволено експериментувати з ними, як завгодно. Вивчаючи дитячі хвороби, М. Монтессорі стала вивчати спеціальні методи виховання «ненормальних» дітей, що наштовхнуло її на думку про ефективність «педагогічного лікування» таких форм хвороб як глухота, параліч, ідіотизм, рахіт та інших.

Уявлення про те, що педагогіка повинна поєднуватися з медициною в лікуванні хвороб є практичним наслідком наукового мислення тієї епохи. При створенні власної методики Марія Монтессорі використала досвід відомого французького психіатра Пилипа Пінеля, який впровадив нові методи роботи з психічно хворими через встановлення стосунки довіри і поваги між лікарем та пацієнтом. Пінель розробив класифікацію душевних хвороб, на підставі якої недоумкуватість і ідіотія стали розглядатися як психічне захворювання, при якому спостерігається зупинка в розвитку інтелектуальних або афективних здібностей. М.Монтессорі стала дотримуватись думки, що розумова недорозвиненість є передусім педагогічна, а не медична проблема. Так, в 1898 році, на Туринському педагогічному конгресі педагог особливу увагу надала моральному вихованню слабоумних, яке повинно мати місце при медико-

педагогічному методі їх лікування і виховання. Вона була впевнена, що розумово відсталі діти можуть успішно навчатися, якщо з ними працювати за спеціальною методикою.

З 1899 року італійський лікар-педагог стала вивчати і аналізувати перші системи виховання дефективних дітей, новаторські для того часу, зокрема досвід Жана Ітара та Едуарда Сегена, які вперше практично довели можливість виховання і навчання глибоко розумово відсталих дітей. Концепція навчання і виховання за індивідуальною програмою та дидактичні матеріали Е. Сегена, що впливають на відчуття, викликаючи спонтанну активність, стали базовими у розробці обґрунтованої цілісної педагогічної системи М. Монтесорі, яка з часом започаткувала свою систему виховання й навчання розумово відсталих дітей, залишених батьками і взятих під опіку державою.

Також, на формування педагогічних поглядів на природу дитячої особистості, фізичний, розумовий та духовний розвиток вихованців М. Монтесорі вплинули гуманістичні наукові вчені епохи Просвітництва: теорія вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, вчення про розвиток здібностей дитини на основі законів природи Й. Песталоцці, система дитячого садка Ф.Фребеля стали базовими у формуванні педагогічних поглядів та ідей М. Монтесорі. Світоглядний розвиток італійського педагога відбувався, на основі наукових праць відомих філософів І. Гербарна та Дж. Локка і вилився у створення «Космічної теорії». Педагог-філософ розрізняла природу дорослої людини і дитини, визначила роль і значення людини у власному житті, її місце у цьому світі та основні завдання удосконалення оточуючого середовища і вдосконалення себе як особистості. Ця теорія є методологічним обґрунтуванням системи М. Монтесорі.

М. Монтесорі проводила спостереження за процесом навчання, відвідуючи безліч початкових шкіл і вивчаючи систему навчання і виховання того часу. Оскільки її педагогічні погляди формувались під впливом гуманістичних просвітницьких ідей, вона була глибоко розчарована традиційною педагогічною системою, яка заснована на авторитарному

догматичному принципі навчання, в якій діти не мають можливості виявляти себе, і тому зовсім неможливо пізнати справжню природу їх успішного навчання. Замість того щоб сприяти фізичному розвитку дитини, школа затримує його і майже не дає проявлятися вільній ініціативі. Педагог прагнула будувати свою методику на спостереженнях за дитиною в природних умовах і розумінні її такою, як вона є, а не такою, як повинна сформуватись в очах дорослого.

Так, поступово, у М. Монтесорі формується її перше педагогічне кредо: гуманна педагогіка можлива тільки тоді, коли дитині надається свобода дій, і стримують цю свободу лише в особливих випадках. Школа повинна змінюватися: «Якщо ми хочемо мати в школі наукову педагогіку, то школа повинна відкривати простір вільним і природним проявам особистості дитини».

З 1907 року М. Монтесорі починає втілювати в життя свою педагогічну теорію, вона відкриває свою першу школу «Будинок дитини», яка відрізнялася від інших своєю педагогічною організацією. Це був не просто притулок, а «школа для виховання», в якій використовувалися прогресивні педагогічні педагога. Працюючи з розумово відсталими та педагогічно занедбаними дітьми, педагог переконалася: вони можуть розвиватися, якщо навчати їх за спеціальною методикою, створивши відповідні умови для виховання. Для досягнення поставленої мети педагог розробила спеціальні дидактичні матеріали, що допомагали дітям самостійно розвиватися, виховуватися, навчатися.

Спостерігаючи в процесі роботи за дітьми, М. Монтесорі відкрила й визначила такі ключові поняття, як «формування волі» дитини, «свобода» та її ліміти, «підготовче середовище», «сензитивні періоди», «допитливий розум» дитини. Дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до розвитку і навчання, вважала педагог, а для того, щоб цей розвиток відбувався, слід створити оточення для самовиховання. Педагог вивчала сутність дитини, а школа, на її думку, повинна бути лабораторією, в якій вивчається психічна діяльність дітей.

Аналізуючи наукові праці М. Монтесорі щодо побудови навчально-виховного процесу, можна виділити в її педагогічній системі наступні принципи:

1. Принцип ранньої педагогічної допомоги, що передбачає раннє втручання дорослого, спрямоване на лікувально-педагогічну корекцію порушень психофізичного розвитку дітей, та формування особистісних якостей.

2. Принцип диференційованого підходу у навчанні, що передбачає індивідуалізацію навчання і добір та використання варіативних завдань, методів і прийомів навчання відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою груп дітей, врахування їх інтересів, здібностей, можливостей, дозування навантаження.

3. Принцип раціонального використання дидактичного матеріалу, що допомагає впорядковувати уявлення дітей про оточуючий світ, отримувати знання та практичні навички, задовольняти власні потреби.

4. Принцип діяльнісного підходу у навчанні та вихованні – засвоєння знань відбувається у процесі основних форм діяльності. Предметно-практична діяльність є специфічним засобом компенсаторного розвитку дитини.

Педагогічна система М. Монтесорі ґрунтується на максимальному розвитку дитячої активності та здібностей відповідно до законів природи, що дає можливість вести дитину її власним, вільним внутрішнім шляхом. Феномен її педагогіки полягає в прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Марія Монтесорі вважала, що «діти наділені незвичайною силою, яка може вказати нам шлях до світлого майбутнього. Якщо єдине те, чого ми справді бажаємо, це новий світ, то метою освіти повинен стати розвиток прихованих можливостей дитини».

В основі методики М. Монтесорі лежить модель особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання і виховання, в основі якої покладена ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами,

системою відносин проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Спостерігаючи за дітьми упродовж усього життя, Марія Монтесорі дійшла висновку про не випадковість будь-яких вчинків вихованців: не випадково вони починають грати, співати або проявляти протест. Монтесорі визначила проходять певні етапи розвитку дітей: з двох до чотирьох років – час порядку, дитина вимагає точного виконання всіх церемоній. Якщо батьки привчають її до порядку в цьому віці, то це залишається з нею на все життя. Приблизно з 3,5 до 4,5 років дітям подобається писати, а з 4,5 до 5,5 дітям подобається читати. До шестирічного віку діти "вбирають" у себе запахи, кольори, звуки, яким покажуть їй світ дорослі в цьому віці, таким вона його і сприйматиме на слух, на зір, на запах. У 5-6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на активного дослідника довкілля і людей, у неї розвивається здатність до абстракції. В дев'ять років діти починають відчувати себе дослідниками, їм самим хочеться пояснити світ. Отже, сутність педагогічної теорії вільного виховання М. Монтесорі характеризують три провідних положення:

- 1) виховання повинно бути вільним;
- 2) виховання повинно бути індивідуальним;
- 3) виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Девізом педагогіки Монтесорі є звернення дитини до вихователя: "Допоможи мені це зробити самому".

Феномен педагогіки Марії Монтесорі в її вірі у природу дитини, в її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на неї, в орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. Біологічною передумовою тут є ідея про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, а, отже, дитина, яка розвивається, має природжену потребу в свободі і спонтанності. Виходячи з цього, Монтесорі відмовилася бачити сутність виховання у формуючому впливі на дитину, протиставивши йому організацію виховного середовища, найбільш відповідного дитячим потребам, здібностям та інтересам.

З часом в педагогічній науковій спільноті визнали методіку М.Монтессорі, її системою виховання зацікавились в різних країнах. Її книги «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки», «Педагогічна антропологія», «Метод Монтессорі» та інші було перекладено англійською мовою. В багатьох країнах відкривались дитячі садки Монтессорі, в яких спільно навчалися як діти з нормальним розвитком, так і з вадами розвитку, і по закінченню навчання показували високі результати.

В Україні метод Монтессорі пропагували О. Дорошенкова, Н. Лубенець С.Русова. Педагогічні ідеї італійської вченої вплинули на становлення дидактичних поглядів С. Русової, автора першої концепції національного дитячого садка в Україні, яка, вивчаючи праці М. Монтессорі, робить висновок, що у вихованні має панувати принцип надання дитині можливостей для вільного розвитку особистості, який передбачає активність і самостійність учнів у навчальному процесі. Особливе схвалення С Русової було висловлене на адресу розроблених Монтессорі дидактичних матеріалів. Наталія Лубенець відзначала особливий талант М.Монтессорі саме у визнанні провідного значення свободи і самостійності дитини-дошкільника у процесі виховання.

Аналіз документів діяльності дошкільних закладів України 20-х років минулого століття засвідчує, що вони досить активно застосовували методіку Монтессорі і результати цієї роботи схвально оцінювалися педагогами, батьками і громадськістю. Досвід М. Монтессорі висвітлювався в керівних документах щодо організації роботи у дошкільних закладах нового типу. Зокрема до нього звертається організатор дошкільної освіти О.Дорошенкова.

Проте пізніше метод Монтессорі, як і інші течії вільного виховання, починає суперечити ідеологічним канонам, що складаються в педагогіці і розвиваються у напрямку більш авторитарного принципу навчання і виховання. І відродження педагогіки М. Монтессорі в Росії та Україні починається лише з кінця 80-х – початку 90-х років і пов'язане з демократизацією суспільного життя у період перебудови. Важливого значення у навчанні та вихованні набувають різні інноваційні педагогічні підходи в галузі гуманізації виховання

та освіти підростаючого покоління, створення оптимальних умов для їхнього розвитку на основі вільного розвитку й самореалізації особистості: індивідуальне навчання, створення спеціальної системи виховання і навчання для успішного саморозвитку як нормальної дитини, так і дитини з порушенням інтелектуального розвитку, допомога дорослому дитині в «самопобудові» й духовному розвитку. Вони відповідають основним принципам Державної національної програми «Освіта України XXI ст.»:

- гуманізація освіти, утвердження людини, як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей і задоволення різноманітних освітніх потреб, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства, природи;

- гуманітаризація освіти, що забезпечує формування цілісної картини світу, духовності, культури та планетарного мислення особистості;

- забезпечення права кожної дитини мати умови для всебічного розвитку, бути соціально й психологічно захищеною.

Отже, на межі XIX - XX століть педагогічна наука підійшла до розуміння того, що освіта повинна не формувати особистість дитини, а лише надає можливість для розвитку її здібностей за допомогою власної діяльності. Завдання педагога у цьому процесі єдине: організувати цю діяльність належним чином у такому виховному середовищі, в якому відсутня дисципліна повної нерухомості і учитель, який виснажує себе і дітей довгими нотаціями. Вчителя замінює дидактичний матеріал, а педагог здійснює педагогічний супровід самодовільної безпосередньої діяльності дітей.

Вагомий внесок у розвиток теорії вільного виховання зробив видатний педагог, філософ і громадський діяч Костянтин Вентцель (1857–1947). Основу його теорії виступає культ дитини, який проявляється у проголошенні самоцінності дитинства. Він гостро критикував стару авторитарну школу, замість неї пропонував створити «будинки вільної дитини», де б не було навчального плану, програм, класно-урочної системи. Ці будинки могли б відвідувати діти від 3 до 13 років, і вони могли б вільно об'єднуватися в рухливі

групи, щоб грати, займатися продуктивною працею, спілкуватись з дорослими і таким шляхом придбати деякі знання та навички. Систематичного навчання не передбачалося, центром занять повинні бути майстерні. Замість постійних вчителів займатися з дітьми повинні батьки, діти і батьки складуть своєрідну громаду.

К. Вентцель намагався довести світові, що на зміну традиційному авторитарному стилю навчання та виховання, який існував у тогочасній школі, повинен прийти новий – любові, гармонії, свободи, який дасть змогу виховати нового громадянина суспільства з власною точкою зору та життєвою позицією, здатного до свідомого і відповідального самовизначення, самостійного вибору та реалізації власного життєвого досвіду.

Послідовником К. Вентцеля став публіцист, редактор і видавець – Іван Горбунов-Посадов (1864–1940), який активно пропагував ідеї вільного виховання і активно шукав шляхи його життя. Він був головним редактором журналу «Вільне виховання», в якому переконував своїх читачів у необхідності реформування школи на засадах вільного виховання. В своїй педагогічній теорії І. Горбунов-Посадов ввів поняття зовнішньої та внутрішньої розкнутості, школу вбачав у формі шкільної общини, яку створюють діти, батьки і учителі, утворюючи «єдине братство, взаємно сприяюче спільному успіху шкільної справи».

А.М. Растригіна, порівнюючи аналіз педагогічних поглядів представників гуманістичної традиції західної педагогіки, виділяє декілька основних напрямів розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX ст.:

1) експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, А. Біне, О. Декролі, П. Бове, Е. Торндайк, У. Кілпатрик та ін.), в контексті якої всебічного обґрунтування набув педагогічний принцип саморозвитку особистості;

2) функціональна педагогіка (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.), центральне місце в якій посідає поняття інтересу, що розглядається крізь призму функціональної антропології;

3) педагогічна система М. Монтесорі, в якій обґрунтована концепція вільного виховання дитини через доцільну організацію її навколишнього середовища;

4) психоаналітична педагогіка А. Нейлла, яка полягає в наданні дітям свободи природного розвитку, права самостійної організації свого життя, забезпечення щасливого дитинства через усунення диктату з боку дорослих;

5) педагогіка прогресивізму Дж. Дьюї, в якій виховання розглядається як безперервна реконструкція особистого досвіду дітей з опорою на їхні природжені інтереси й потреби;

6) антропософська педагогіка Р. Штайнера, в якій визначені загальні закономірності поетапного розвитку дитини в єдності її тілесної, душевної і духовної сфер, обґрунтовані педагогічні шляхи виховання особистості в умовах вільного самовизначення;

7) теорія «нового вільного виховання» педагогів-реформаторів Бременської наукової школи (Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман), які з позицій антропологізму запропонували аксіологічне трактування принципу природовідповідності виховання, обґрунтували засади педагогіки співробітництва як вільного, партнерського спілкування дітей і дорослих.

Наприкінці XIX – початку XX ст. паралельно з поширенням ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці аналогічний рух активізується й у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Зміни в суспільному житті з усією гостротою поставили питання про перегляд педагогічного ідеалу, пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності. Унікальною особливістю вільного виховання є його соціальність, зумовлена генетичним зв'язком з визвольним рухом того часу, підкріплена могутнім соціальним протестом, а також пошуками зразків гармонійного устрою суспільного життя. Ідея справедливої організації суспільства, перенесена в педагогіку, спричинила появу нового погляду на дитину в умовах педагогічного процесу й спонукала до проголошення недоторканності її природи.

Обговоренням питання вільного виховання відповідно до ідей гуманізму і свободи розвитку дитячої особистості займалися відомі педагоги і публіцисти, серед яких А. Готалов-Готліб, О. Дивильковський, П. Каптерев, Я. Мамонтов, Г. Роков, С. Русова, О. Обухов, Я. Чепіга, Т. Лубенець та ін. Оцінки вільного виховання в цей час характеризувалися широтою підходу. Незважаючи на існування різних позицій, педагоги того часу високо оцінювали гуманістичну спрямованість і значний розвивальний потенціал вільного виховання, вказували на його позитивне соціальне й особистісне значення, зорієнтованість на гармонійний розвиток індивідуальності.

Наприклад, особливе місце в розвитку теорії вільного виховання на території України посідає Яків Чепіга (1875–1938) – видатний педагог, психолог, громадський діяч. Він вважав, що будь-які наміри вчителя змінити закладену у дитині природу це теж саме, що змусити рибу літати чи пташку жити у воді. Він аналізував досвід Л.Толстого по створенню сільських шкіл в Ясній поляні, і відмічав, що ідеї вільного виховання мають на меті формувати з дитини індивідуальну самостійну істоту «зі всіма почуттями й думками дорослої людини, до котрої повинно пристосовувати школу, а не навпаки, як це було до цього часу».

С. Русова також робить висновок, що необхідними умовами виховання гармонійної особистості є індивідуальний підхід, пристосування до природи дитини, вільний характер виховання, його незалежність від тих чи інших урядових вимог. Поставивши в центр своєї педагогічної концепції дитину з її конкретними життєвими потребами і прагненнями, С. Русова мету виховання визначала на основі глибокого і всебічного аналізу об'єктивних закономірностей розвитку природи, людини і суспільства.

Погляди Тимофія Лубенця (1855–1936) також тісно переплітаються із теорією вільного виховання. Активно виступаючи проти прикріпленого тогочасним шкільним законодавством засилля авторитаризму, педагог вважав, що лише уважне і щире ставлення до особистості дитини, довір'я до неї унеможливило застосування фізичних покарань, шкідливість яких, на думку

Т. Лубенця, в тому, що вони сприяють розвитку обману, лицемірства, озлобленості й жорстокості. Душу дитини він порівнював з великою порожньою торбиною, куди дитя кладе все, що зустріне на своєму шляху.

У 20-х рр. ХХ ст. українські педагоги розвивали ідеї вільного виховання у контексті педології як комплексної науки про дитину. З'являються переклади українською мовою наукових доробок зарубіжних педагогів-педологів (Дж. Болдуїн, Е. Мейман, Е. Торндайк), в періодиці друкуються статті та аналітичні огляди німецьких і російських авторів. Усе це дало поштовх до розвитку ідей вільного виховання в двох напрямках: перший напрям – еволюційно-біологічний і соціогенетичний підходи до розвитку дитини, представником якого був Я. Чепіга; другий напрям, представлений Я. Мамонтовим, базувався більше на здобутках класичної педагогічної науки в ракурсі ідеї вільного виховання, ніж на досягненнях психології та фізіології цінностей.

Результатом став нагромаджений теоретичний матеріал про розвиток дитини, який став основою для формулювання принципово важливих для теорії вільного виховання висновків: про своєрідність психофізичної організації дитини; про якісні, а не лише кількісні відмінності дитини від дорослого; про стрибкоподібний характер дитячого розвитку, що визначає своєрідність окремих вікових періодів; про тісну залежність психічного й фізичного розвитку цінностей.

Зокрема О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський представляли так звану "Харківську школу педології". В. Протопопов був головним редактором "Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології" – єдиного в Радянському Союзі періодичного друкованого органу з експериментальної педагогіки (Харків, 1925-1930 рр.). І. Соколянський розвивав соціогенетичний напрямок педології. О. Залужний досліджував розвиток дитячого колективу ("Методи вивчення дитячого колективу" (1926), "Вчення про колектив" (1927)).

Науковим осередком розвитку педології була Київська науково-дослідна кафедра педології, заснована 1922 року., до складу якої входили С. Ананьїн, К.

Лебединцев, Я. Чепіга та ін. Основні дослідження спрямовувались на методологічне обґрунтування наукових пошуків та їхнє впровадження в практику роботи навчально-виховних закладів. Особливе значення надавалося вивченню проблем раціоналізації педагогічного процесу, дослідженню обдарованості дітей, професійного консультування, відбору тощо.

Після ідеологізації педагогіки, яка розпочалася в 30-х роках ХХ ст., корінним чином змінилося ставлення до ідей вільного виховання, які почали розглядатися як породження дрібнобуржуазної педагогіки. Погляди теоретиків вільного виховання сприймалися лише в їхній критичній частині, пов'язаній з негативною оцінкою старої школи і закликами до її реформування. Водночас як недолік почали трактувати положення про визнання автономії і самоцінності особистості, розвиток її індивідуальності та бережливе ставлення до дитячої природи, тобто ідеї, які становили гуманістичну основу теорії вільного виховання. Радикальна переоцінка теорії вільного виховання відбувається в пострадянський період: змінюється ракурс бачення феномена, масштаб його оцінювання, розширюється контекст, в який вводиться вільне виховання. Так, у працях М. Богуславського, Г. Корнетова, О. Сухомлинської, присвячених глобальному аналізу світового історико-педагогічного процесу, в тому числі педагогічної культури Західної цивілізації, вільне виховання подається як вияв гуманістичної педагогічної парадигми.

А.М. Растригіна, зробивши порівняльний аналіз вітчизняних педагогічних концепцій кінця ХІХ – початку ХХ ст., виділяє чотири основні напрями, в руслі яких розвивалися ідеї вільного виховання, визначивши у своєму дослідженні, що більшість гуманістично орієнтованих вітчизняних педагогів початку ХХ ст. тією чи іншою мірою визнавали необхідність побудови виховання на засадах свободи, врахування індивідуальних особливостей і закономірностей розвитку дитини, стимулювання її власної активності у вихованні, але водночас між ними спостерігалися певні відмінності в розумінні дитячої природи й значення свободи у вихованні:

1. Вільно-гуманістичний напрямок (К. Вентцель, В. Буткевич, І. Горбунов-Посадов, С. Дурилін, М. Крупський, Я. Мамонтов, М. Чехов та ін.) найбільш послідовно і всебічно розвивав ідею свободи, яка становила основу педагогічних поглядів його представників, що трактували виховання як створення необхідних для саморозвитку особистості умов, найважливішою з яких є зовнішня свобода.

2. Антрополого-гуманістичний напрямок (С. Ананьїн, В. Вахтерев, Д. Галанін, А. Готалов-Готліб, П. Каптерев, К. Лебединцев, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) акцентував увагу на гуманізації навчально-виховного процесу, його психологізації, наданні йому активно-діяльнісного, творчого характеру, орієнтованого на стимуляцію власної активності вихованців.

3. У соціально-педагогічному напрямку (О. Залужний, І. Соколянський, С. Шацький та ін.) гуманізація життя дітей, стимулювання їхнього саморозвитку досягалися через створення особливого культурного, головним чином, позашкільного середовища, яке сприяє реалізації різноманітних інтересів дітей, їхній соціалізації, втіленню в життя ідеї цілісного підходу до виховання.

4. Гуманістично-релігійний напрямок (А. Анастасієв, Г. Ващенко, М. Демков, В. Зеньківський, К. Побєдоносцев та ін.) становив формування духовно-релігійної спрямованості особистості вихованця, засвоєння ним через православ'я загальнолюдських цінностей.

Дослідження гуманістичних напрямів західної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст. допомогло визначити низку загальних ідей, які набули концептуального оформлення в працях представників течії вільного виховання: віра в добре начало й творчі здібності дитини; негативне ставлення до зовнішніх впливів, які ігнорують індивідуальні задатки особистості; опора на внутрішню активність дитини, її індивідуальні нахили та можливості, здатність до саморозвитку; опосередкований вплив на особистість через організацію сприятливого середовища; віра в можливість досягнення людиною особистої свободи й свободи в суспільстві за допомогою відповідним чином організованого виховання; акцентування уваги на набутті дитиною власного

досвіду як основи її природного розвитку; культивування активного ставлення дітей до життя, суспільства, освітньо-пізнавальної діяльності й потреби в систематичній самоосвіті та самовихованні; утвердження партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу; організація життя шкільного співтовариства на засадах самоврядування.

Вітчизняні педагоги кінця XIX – початку XX ст. виробили оригінальну й цілісну теорію вільного виховання, яка синтезувала в собі основні здобутки гуманістичної педагогіки і включала в себе розкриття і розвиток природних потенцій особистості, для чого було необхідно забезпечити стан внутрішнього комфорту й свободи, створити необхідні для цього умови. Головною умовою внутрішнього розкріпачення людини тут виступає зовнішня свобода, однак її педагогічні межі в різних навчально-виховних системах неоднакові, що зумовлюється специфікою тієї або іншої виховної концепції.

На сучасному етапі реформування української освіти посилилась тенденція переходу від традиційної школи до гуманістично-демократичної освіти, орієнтованої на гуманістичних ідеалах вільного виховання. Відбувається подальше еволюціонування окремих ідей вільного виховання в ракурсі відходу від авторитарності у вихованні, педоцентризму (дитиноцентризму), природовідповідності навчання та виховання, шкільного самоврядування), про що свідчить фактологічний аналіз поглядів сучасних дослідників освітньої галузі.

1.3. Впровадження педагогічної технології М.Монтесорі в практику роботи ЗДО.

Свою педагогічну систему М.Монтесорі створювала усе життя, постійно спостерігаючи за поведінкою дитини, поклавши в її основу медичні та психологічні дослідження. На її думку, будь-яке життя є прояв вільної активності, отже, розвиток основних психічних якостей дитини зумовлює

насамперед біологічна передумова, а саме генетично закладені фізичні і психічні особливості. Дитина, яка розвивається, потребує свободу і самовираження, усе, що роблять діти не випадкове, а відповідає певному етапу розвитку.

Педагог вважала, що розумовий та фізичний розвиток дитини починається з моменту її народження, і протікає найбільш інтенсивно в перші три роки життя, коли формується розум і фізичні навички. У цей період дитина має особливу психіку, вона володіє «вбираючим мисленням», за допомогою якого без зусиль і несвідомо накопичує інформацію та враження з оточуючого світу, вчиться розпізнавати об'єкти і робити висновки, засвоює стосунки, мову, рухи, поведінку, і робить це на рівні підсвідомості, не тільки розумом, але й своїм життям.

У дитини виникають особливі періоди в розвитку, які провокують інтенсивну активність організму у визначеному напрямі і закінчуються здобуттям певного досвіду, їх педагог назвала сензитивними періодами. Це періоди особливого чуттєвого сприйняття та настрою психіки в житті дітей, коли вони, на перевагу всім іншим видам діяльності, обирають щось одне. Дякуючи цим періодам, починають розвиватися психічні функції, які М. Монтесорі назвала «психічними органами»: мовлення, мислення, пам'ять, воля та інші психічні процеси, інші форми координації, здатність оцінювати оточуючі предмети, орієнтуватися у просторі. Через свободу вибору діяльності в сензитивному періоді дитина вчиться концентрувати увагу, формує волю, демонструє слухняність і обов'язково отримує навички абсолютно природним шляхом.

Визначені періоди впродовж життя змінюють один одного, тобто коли певна психічна особливість вже сформувалася, тільки тоді на її місці виникає інша, і на цей процес дорослий не може вплинути. Але якщо у дитини не було можливості в певний період розвитку природним шляхом набути певну здібність, то така можливість упущена назавжди, вважала М. Монтесорі, і набуття таких здібностей буде супроводжуватись значними зусиллями,

примусом і втомою: «Якщо період сприймання пройшов, то подальші успіхи можуть бути досягнуті тільки через рефлекторну діяльність, із затратою сили волі, із старанням і напруженням; і робота буде втомлювати».

М.Монтессорі була переконана, що сензитивні періоди найбільш простежуються в роки раннього дитинства до 5-6 років, тому найбільш важливим етапом психічного розвитку дитини вважала дошкільний вік, коли діти найбільш здатні інтенсивно «вбирати» образи з навколишнього світу і культуру оточуючого середовища неусвідомлено, без заздалегідь поставленої мети. Прикладом цього може бути порівняння сприймання та оволодіння дитиною й дорослим мовленням. Для дитини оволодіння мовленням не викликає труднощів: вона вбирає в себе конструкцію мови без труднощів, не замислюючись над цим. Дорослій же людині для цього потрібна зовсім інша форма розумових здібностей, засвоїти нові знання доросла людина може тільки працею і старанністю.

Сензитивні періоди є як універсальними, – вони виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від національності, соціального статусу, культурних традицій; так й індивідуальними – час виникнення, тривалість і динаміка їх протікання можуть бути різними в різних дітей. Тому вихователі, працюючи з дітьми, повинні уважно спостерігати за своїми вихованцями й уміти помічати прояви, характерні для найбільш інтенсивних етапів протікання того чи іншого періоду, використовувати результати спостережень для оцінки актуального розвитку дитини, підготовлювати оточуюче середовище, яке потребує в даний момент дитина.

Враховуючи таку особливість мислення дитини, М.Монтессорі надавала особливого значення предметному та соціальному середовищу, яке оточує дитину у період формування її психічних якостей: воно має бути привабливим, цікавим, насиченим усім необхідним і корисним для розвитку дитини; має допомогти отримати різноманітні сенсорні уявлення, сприяти формуванню правильного мовлення, засобам емоційного реагування, позитивної соціальної

поведінки, засобам раціональної діяльності з предметами тощо. Те, що засвоїла, увібрала в себе дитина, формує, в майбутньому, її особистість.

За допомогою того, що дитину оточує, вона створює свою власну «розумову плоть». Цей процес М. Монтессорі назвала «абсорбуючим розумом». Дитина володіє абсорбуючим сприйманням стосовно до всього, що знаходиться навколо неї. Завдяки спостереженню та абсорбції оточуючого середовища можлива її адаптація до навколишнього. Володіючи таким неусвідомленим типом розумової діяльності, дитина робить значні успіхи в пізнанні оточуючого світу, «вбирає» в себе звичаї, традиції того краю, в якому вона живе, і врешті-решт формує в собі особистість, типову для своєї місцевості. «Немає нічого важливішого цієї абсорбуючої властивості дитячої психіки, яка формує людину і пристосовує її до будь-яких соціальних умов, до будь-якого клімату, до будь-якої країни». Якщо створити для дитини відповідні умови для самонавчання, можемо спостерігати, як легко, спонтанно, без тяжкої праці діти засвоюють читання, письмо, знання із зоології, математики та інших предметів.

Великого значення М. Монтессорі надавала дорослому, який повинен не нав'язувати свої ідеї, а допомагати дитині працювати над своїм розвитком, створювати відповідні умови, бути позитивним прикладом у житті. «Було б чудово, якщо б нам вдалося – розумним спілкуванням з дитиною, розумінням її життєвих потреб – продовжити той період, коли в ній діє «абсорбуючий розум». Ми надали б велику послугу людству, якщо б змогли допомогти індивіду вбирати в себе знання, не відчуваючи втомленості...».

Таким чином, як зазначає М. Монтессорі, мислення дитини розвивається тоді, коли вона вільно може брати з оточуючого середовища все необхідне для свого розвитку, а такі психічні функції, як увага та творчість, закладені в кожній дитині природою і також розвиваються у залежності від навколишнього середовища. Гармонійне реальне середовище дозволить дитині проявити себе, збіднене і обмежене середовище може призвести до затримки психічного і інтелектуального розвитку і викликати порушення у поведінці дитини.

Основною базою розвитку психічних якостей дитини М.Монтесорі вважала сенсорне виховання.

Сенсорне виховання – це цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання. Чуттєве пізнання навколишнього світу – невід’ємна ланка в системі пізнавальної діяльності людини, необхідна передумова інтелектуального розвитку. Воно є фундаментом загального розумового розвитку дитини. Сенсорна культура допомагає дитині краще орієнтуватися у реальному світі.

Враховуючи особливості психічного та фізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту, педагог розробила систему виховання, в якій найбільше уваги надала сенсомоторному розвитку, оскільки він є основою для розвитку мислення; ввела поняття «сенсорна культура». На думку педагога, сприймання за допомогою органів чуття складає основу розумового, а з часом – і морального життя, а також є необхідною умовою раннього розвитку дитини. Вона писала: «Виховання відчуттів може бути фундаментом, на якому дитина зможе побудувати ясний і сильний дух».

Система сенсомоторного виховання М.Монтесорі базувалась на створенні сприятливих умов виховання та використанні системи спеціальних вправ, спрямованих на розвиток моторики, органів чуття, інтелекту, волі, які згодом розвивають у вихованців увагу та здатність до довільного регулювання своєю поведінкою в залежності від зовнішніх умов. Сенсомоторне виховання дітей за методикою М. Монтесорі може бути умовно поділено на дві частини: виховання м’язів та виховання органів чуття. Одночасно з цим суттєвого значення вона надавала розвитку мовлення.

Отже, суть педагогічної технології формування пізнавальної сфери дітей дошкільного М.Монтесорі вбачала в створенні такого предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Організація такого середовища досягається своєрідним дидактичним матеріалом і сукупністю виховних прийомів, нерозривно

пов'язаних одне з одним в одне ціле. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – дидактичні матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до їхнього виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей.

Дидактичні матеріали дають можливість самовиховання і допускають методичне виховання відчуттів. І хоча педагогічна система М.Монтесорі створювалась для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, вона може бути використана і для дітей, які розвиваються нормально. На думку педагога, різниця полягає в тому, що в роботі з розумово відсталими дітьми дидактичні матеріали дають можливість виховувати, а з нормальними – дають поштовх до самовиховання.

Дидактичний матеріал М. Монтесорі, як зазначають В.Таубман і Ю.Фаусек, являє собою абстрагування окремих властивостей предметів і явищ, розроблений відповідно до модальностей почуттів і можливостей дитини, він дає змогу дошкільнику виділяти в чистому і точному вигляді ознаки предметів, знаходити схожість, відмінність і градації властивостей; він учить дитину розкладати й аналізувати складний комплекс сприймань, пов'язаних з конкретним об'єктом, який сприймається спочатку в якості неподільного цілого. Його пряма мета - виховання всіх почуттів, його непряме призначення - вправління всіх сторін психічної активності дитини; найважливіша особливість і перевага матеріалу полягає у тому, що він містить у собі контроль помилок.

Поряд з тим дослідниці зазначають, що М. Монтесорі не обмежує дитячого досвіду лише предметами свого дидактичного матеріалу, а використовує і живе спілкування з природою, у правильно обладнаному дитячому садку дитина вивчає рослини і тварини, доглядає за ними, навчається любити і берегти їх, але як самостійний спостерігач. М. Монтесорі навмисне уникає перетворення продуктів природи в дидактичний матеріал для вивчення

кольорів, форм, розмірів, для навчання лічби і т.п., подібно до того, як нею не використовуються за дидактичний матеріал іграшки.

Особливу увагу М.Монтесорі приділяла систему вправ, що, на її думку, мали полегшити нормальний розвиток дитини: рухи кожного дня (ходьба, вставання, передача предметів), турбота про тіло, господарські заняття, садівництво, ручна праця (пластична робота або ліплення), гімнастика, ритмічні рухи під музику.

У книзі «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки» М. Монтесорі виділяє сенсорні матеріали для виховання тактильного, термічного, баричного, стереогностичного відчуттів, смаку, нюху, слуху та зору. Остання група включає матеріали трьох підгруп: для розрізнення розмірів, форм і кольорів. Не всі матеріали спочатку мали той вигляд, який вони мають нині.

Працюючи над сенсомоторним вихованням дітей, М. Монтесорі рекомендувала дотримуватися відповідного порядку цього процесу: розпізнавання однакових предметів (розташування їх парами і розміщення вкладок у відповідні гнізда); розпізнавання за контрастом (ознайомлення з контрастними предметами якої-небудь серії у дидактичному матеріалі); розрізнення предметів, досить схожих один до одного, оскільки таке виховання, як зауважувала М. Монтесорі, є основою для розвитку мислення через розширення поля сприймання: «Процеси розрізнення, групування і позначення зовнішніх предметів на основі встановленого у розумі міцного порядку і складають мислення...».

На сьогоднішній день матеріали, розроблені М. Монтесорі, більш удосконалені, з ними можна проводити різноманітні ігри. Основні групи сенсорних матеріалів, відповідно до сучасної класифікації, запропоновані Міжнародною асоціацією Монтесорі такі:

- 1) матеріали для розвитку зору, які поділяються на наступні підгрупи:
 - матеріали для розрізнення розмірів і розвитку окоміру: циліндри-втулки, рожева башта, коричнева драбина, червоні штанги;

– матеріали для розрізнення кольорів і їх відтінків: кольорові таблички (ящики 1-4);

– матеріали для розрізнення форми плоских фігур: «геометричний комод»;

– матеріали для розрізнення розмірів і форми плоских фігур та просторових тіл: «біологічний комод», конструктивні трикутники (5 ящиків), економічний квадрат або таблиця Піфагора, накладні геометричні фігури, кольорові циліндри, біноміальний і триноміальний куби;

2) матеріали для розвитку дотику: дошки для обшукання А, В і С, шершаві таблички, скринька з кусочками тканини;

3) матеріали для розвитку слуху: шумові коробочки, дзвіночки;

4) матеріали для розрізнення ваги (баричного відчуття): таблички з різних порід дерева або вагові таблички;

5) матеріали для розвитку відчуття тепла: термічні баночки, теплові таблички;

6) матеріали для розвитку нюху: коробочки із запахами;

7) матеріали для розвитку смаку: смакові баночки;

8) матеріали для розвитку стереогностичного відчуття: геометричні тіла, сортування, чарівний мішечок.

Монтессорі-матеріал – частина педагогічного підготовчого середовища, яке спонукає дитину виявляти можливості її власного розвитку через самодіяльність, що відповідає її індивідуальності.

Важливим принципом Монтессорі-середовища є принцип вільного вибору або «вільної роботи»: діти можуть працювати вільно, без примусу, без тиску дорослого (вихователя) або групи, працюючи над тим навчальним матеріалом, який цікавить їх у даний момент. У відповідно підготовленому середовищі дитина може самостійно вибрати матеріал для роботи, визначити своє робоче місце й те, хоче вона брати участь у групових заняттях чи ні. Рішення про режим роботи також залишається на розсуд малюка. Дитина буде працювати так довго, як довго це буде її захоплювати та приносити

задоволення. Після індивідуальних занять з педагогом малюк може й повинен почати працювати самостійно, без допомоги. Принцип вільного вибору має проявлятися в:

- свободі рухів: діяльність та накопичення досвіду здійснюються через рух; саме через вільну діяльність дитина слідує своїм основним потребам; природні та спонтанні рухи в середовищі допомагають формуванню душі та розуму;

- свободі вибору діяльності: якщо надати дитині свободу вибору, то вона буде діяти, керуючись внутрішньою мотивацією, яка змушує дитину брати необхідні їй предмети та задовольняти свої потреби. Внутрішня мотивація - це ключ до навчання і спокійного засвоєння;

- свобода повторень: дитині потрібен час і можливість для повторення різних дій, щоб продовжувати свій розвиток. Спонтанне і часте повторення - це феномен, який проявляє себе тоді, коли дитина знаходить матеріал, який відповідає її внутрішнім потребам, її сензитивній фазі, тоді вона знайомиться з предметом, інтенсивно вивчає його, маніпулюючи ним, розвиваючи витримку і концентрацію уваги;

- свободі вираження почуттів: відкрите та позитивне оточення спонукають до соціальних контактів, а від цього безпосередньо залежить побудова мови; у дитини є потреба висловлювати свої почуття, їй хочеться спілкуватися з дорослим;

- свободі соціальних контактів: дітям потрібна свобода, щоб вчитися будувати власні соціальні відносини. Вільна дитина спонтанно допомагає іншим і дорослішає завдяки цьому, оскільки уміння кооперувати з іншими вибудовується легше, ніж уміння конкурувати. Діти вчать поважати роботу інших, що зосереджено займаються власними справами, якщо діти і переривають одне одного, то тільки на короткий час, якщо потрібна допомога. У них загострюється почуття справедливості. Свобода і активна робота в правильно організованому середовищі - це умови, які спонукають до виховання соціально орієнтованої поведінки.

Основна ідея методу полягає в тому, щоб дитина розвивалась у власному темпі, відповідно до власних потреб, відповідно до плану, розробленого з урахуванням її особистих інтересів і можливостей. Нормою набуття нових умінь є занурення в конкретну дію, за якою неминуче буде повторення, і яку дитина може виконувати стільки разів, скільки захоче.

Таким чином, сутність педагогічної теорії М. Монтесорі характеризують три провідних положення: виховання повинно бути вільним; виховання повинно бути індивідуальним; виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною. Виховання за системою Монтесорі відбувається природнім шляхом через моторну, сенсорну та інтелектуальну активізацію. Базовою основою Монтесорі-педагогіки є спеціально підготоване середовище, що відповідає віковим потребам дитини і обладнане таким чином, щоб задовольнити будь-які потреби дитини і просунути її на шляху до формування особистості; і в якому вихователь виступає як активний спостерігач та помічник.

Феномен педагогіки Марії Монтесорі полягає в її вірі у природу дитини, в її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. На наш погляд, своєю педагогічною системою, що базувалась на глибинному розумінні закономірностей психофізичного розвитку дитини-дошкільника, М. Монтесорі змогла змінити всю концепцію освіти і виховання.

Висновки до розділу 1

Пізнавальна активність – діяльнісна ознака гностичної поведінки індивіда, яка ґрунтується на її прагненні активно набувати досвід, задовольняючи актуальні потреби та мотиваційні утворення через спонтанне бажання дізнаватися щось нове. До її структури входять: мотиваційно-цільова, змістова, процесуально-операційна, контрольна-оцінна, результативна складові. Однією з її форм є інтерес, який проявляється у емоційному тоні, в бажанні якомога більше дізнатися щось нове, у прагненні до самостійного пошуку

нового, незвичного, в зосередженості уваги. Для нього характерними є прояви розумової активності у вигляді запитань, припущень, пошуку доказів і прагнення з'ясувати незрозуміле. Чільне місце у дослідженнях займає пізнавальний різновид, який є організуючим фактором процесу пізнання і основою гностичної діяльності людини. Ознаками якого є свідоме ставлення, вольове прагнення й інтелектуальна спрямованість на предмет пізнання, набуття нових форм у різних видах діяльності людини.

У сучасних науковців пізнавальна активність дошкільників розглядається в контексті вивчення розумового розвитку дитини, розвитку її пізнавальних інтересів та здібностей. Ведеться розробка проблеми пізнавальної активності дошкільників, пошук шляхів формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Виділяють три рівні пізнавальної активності дошкільника: на першому рівні інтерес дошкільників проявляється до зовнішніх властивостей предмету і визначається самим предметом; на другому – рівень інтересу проявляється до функціональних якостей предмету і регуляція пошуку визначається за допомогою дорослого; на третьому рівні – інтерес і активність викликають приховані внутрішні властивості предмету.

Ми дослідили шлях становлення як педагога-новатора Марія Монтесорі – італійського педагога і лікаря, першої в Італії жінки-науковця, яка реалізувала ідеї раннього розвитку і вільного виховання, створивши таку педагогічну систему виховання дітей дошкільного віку, що не втрачає актуальності і до наших часів. М. Монтесорі вважала, що дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до самостійного розвитку і навчання, і пропагувала невтручання педагога в процес природного росту і духовного розвитку дитини, про створення для дітей таких умов, які забезпечували б розвиток здібностей самостійно задовольняти свої потреби, переважно в плані самообслуговування. Завдання виховання, за М. Монтесорі, – створити таке оточення, яке б давало дітям необхідну «поживу» для самовиховання.

Ми виявили, що дошкільне дитинство є найсприятливішим періодом для розвитку пізнавальної сфери, оскільки, в даному віковому інтервалі дітям властиві високі показники пізнавальної активності і визначається сензитивними періодами, які сприяють розвитку певної функції, кращому засвоєнню певних знань, умінь, навичок поведінки.

Розглянувши педагогічну систему М. Монтесорі, ми зробили висновки, що вона ґрунтується на максимальному вільному розвитку дитячої активності та здібностей відповідно до законів природи через моторну, сенсорну та інтелектуальну активізацію, що дає можливість вести дитину її власним, вільним внутрішнім шляхом. Базовою основою Монтесорі-педагогіки є спеціально підготоване середовище, що відповідає віковим потребам дитини і обладнане таким чином, щоб задовольнити будь-які потреби дитини і просунути її на шляху до формування особистості; і в якому вихователь виступає як активний спостерігач та помічник. Феномен її педагогіки полягає в прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТЕХНОЛОГІЇ М.МОНТЕССОРІ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика і результати констатувального етапу експерименту

Сьогодні з-поміж важливих завдань, що постають перед системою освіти, особливої актуальності набуває проблема розумового виховання старшого дошкільника. Одним із центральних питань розумового виховання є розвиток пізнавальної активності та самостійності дошкільнят. Проведене теоретичне дослідження дало змогу визначити експериментальну базу та сформулювати мету і завдання експериментального етапу дослідження.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Глухівського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) "Журавка" Глухівської міської ради Сумської області. До контрольного діагностування було залучено 30 дітей старшого дошкільного віку, ми поділили їх на дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), 6 вихователів, які мають достатній педагогічний стаж роботи в даній установі. Батьки вихованців у кількості 26 осіб.

З метою виявлення стану сформованості пізнавальної активності дошкільників було розроблено програму експерименту, відібрано діагностичний інструментарій, сформовано контрольну та експериментальну групи. Дослідження було проведене у три етапи:

- перший етап – *констатувальний* – було спрямовано на визначення рівня сформованості пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку;
- другий етап – *формувальний* – передбачав впровадження у освітній процес ЗДО педагогічних умов використання Монтессорі - технології для підвищення рівня пізнавальної активності дошкільників.;
- третій етап – *контрольний* – визначення ефективності експериментальної роботи.

Отже, метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.

1. Виявити рівні розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.
2. Дослідити чинники, що впливають на пізнавальну активність.
3. Здійснити інтерпретацію результатів констатувального етапу дослідження.

Необхідним аспектом у формуванні пізнавальної активності є визначення критеріїв та показників сформованості пізнавальної активності, виходячи із визначення, що «критерій» – це об'єктивна ознака, на основі якого відбувається порівняльна оцінка або класифікація досліджуваних процесів.

Розробляючи критерії, ми виходили з того, що вони є основою для порівняння і співставлення предметів чи явищ між собою, своєрідним еталоном вираженості певної якості.

Критерій являє собою сукупність показників, які дозволяють виділити певне явище (в нашому випадку-величину предметів) із числа подібних, характеризують його якомога повно. Слід зазначити, що один показник, окремо взятий не може об'єктивно відобразити рівень сформованості досліджуваного явища чи об'єкта. Тому повинна були достатня кількість показників, щоб охопити всі сторони прояву пізнавальної активності.

Для проведення експериментального дослідження була розроблена методика діагностики, яка являє собою виокремлення й характеристику критеріїв, їх показників та рівнів сформованості пізнавальної активності дітей та добір діагностичних і математично-статистичних методів.

В. Суржанська пропонує такі критерії сформованості пізнавальної активності дошкільника: інтерес, активність і самостійність, емоційне ставлення. На їх основі автор визначила та схарактеризувала чотири рівні репродуктивно-наслідувальний, репродуктивно-виконавчий, конструктивно-виконавчий, творчий [18]. На її думку рушійною складовою пізнавальної активності і її обов'язковим компонентом є *пізнавальний інтерес (це перший критерій)*. Це вибіркова спрямованість особистості на пізнання певного

об'єкта, явища, діяльності тощо. Предметом пізнавального інтересу для дитини є те, що вона вважає необхідним, значимим, цінним, привабливим. Пізнавальний інтерес може бути ситуативним, що виникає у процесі виконання певної дії та згасає з її завершенням, та стійким, що є відносно постійною рисою особистості. Розвиток пізнавального інтересу характеризується такими стадіями: цікавість, допитливість, власне пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес. Ознаками пізнавального інтересу в дітей є: • активне залучення до пізнавальної діяльності; • сприйняття пізнавального матеріалу, зосередженість на ньому; • переважання мимовільної уваги; виникнення запитань у процесі навчальної діяльності; • бажання самостійно виконувати завдання; • пошук додаткової інформації з теми; • збереження інтересу у вільний від занять час.

Наступний критерій - **емоційне ставлення до різних видів діяльності.**

Формування пізнавальної активності дитини неможливо без відчуття позитивних емоцій дитиною старшого дошкільного віку. Дитина цікавиться певним предметом, явищем, процесом за умови позитивного емоційного самопочуття та у разі якщо відчуває певний інтерес на фоні позитивного емоційного фону. Показниками емоційних проявів є переживання дітьми гніву, страху, обурення радості, смутку, натхнення, задоволення.

Третій критерій- **активність і самостійність мислиннєвої діяльності.**

Розвиток пізнавального інтересу залежить від того, наскільки дитина залучається до творчого дослідницького пошуку. Величезне значення для цього процесу має грамотно побудована інтелектуально-дозвіллева діяльність. Крім того, важливим фактором розвитку пізнавальної активності є активна мислиннєва діяльність дітей старшого дошкільного віку. Згідно з О. Запорожцем, мислення є вищим пізнавальним процесом, формою творчого відображення людиною навколишньої дійсності. Це специфічна розумова й практична діяльність, що передбачає залучення до неї низки репродуктивних і продуктивних дій і операцій [4]. Показниками активності і самостійності особливості протікання пізнавальної діяльності дітей: зосередженість уваги,

застосування різних способів для вирішення складного завдання; прагнення до завершеності навчальних дій; вільний вибір діяльності.

Під впливом пізнавального інтересу дитина здатна до довготривалої та стійкої зосередженості уваги, проявляє самостійність у вирішенні розумового або практичного завдання, що є виявом пізнавальної активності.

Так, науковці М. Лісіна, В. Котирло, О. Запорожець, Ю. Приходько, одноставно наголошують, що пізнавальна активність дітей формується за умови підтримки її з боку дорослого, їхнього заохочення, взаємодії та створення сприятливого мікроклімату в освітньому процесі ЗДО [13].

Спілкування з дорослими є одним із аспектів формування пізнавальної активності. Розвиток пізнавальної активності у дитини є обумовленим позицією дорослого. Уважне ставлення дорослих до пізнавальної потреби дітей, організація відповідних проблемних ситуацій, сприяє становленню впевненості дитини у своїх власних силах, а це зумовлює оптимальний розвиток її пізнавальної сфери, адже пізнавальна активність – це і потреба пізнання, й спонукувана нею пізнавальна діяльність.

Критерії і показники пізнавальної активності дітей подані у таблиці 2.1 (За В. Суржанською).

Таблиця 2.1

***Критерії і показники сформованості пізнавальної активності дітей
(за В.Суржанською)***

Критерії	Показники
Пізнавальний інтерес	<ul style="list-style-type: none">• активне залучення до пізнавальної діяльності;• тривала зосередженість на пізнавальному матеріалі;• виникнення запитань у процесі навчальної діяльності;

<p>Емоційне ставлення до різних видів діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> • вияв позитивних емоції у процесі ознайомлення з новим предметом або явищем; • емоційний відгук на пропозиції включення до діяльності, • емоційне забарвлення мови дітей;
<p>Активність і самостійність розумової діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> • бажання самостійно виконувати завдання; • активне обговорення проблемних питань, вільне висловлювання власної точки зору, • активне оперування набутим багажем знань і вмій, прагнення ділитися ним з товаришами і вихователем.

Для кількісної оцінки результатів дослідження були визначені три рівні сформованості пізнавальної активності дітей (високий, середній, низький).

Дослідник М.Стадник подає такі *рівні* сформованості пізнавальної активності дошкільників.

– *Високий*. Характерною особливістю дошкільників є яскраве вираження пізнавальних емоцій. Вони виявляють потребу у пізнанні, інтерес до нової інформації, ознаки уваги і спрямованості на виконання діяльності, самостійно помічають зміни у оточуючому середовищі, діляться враженнями з дорослими та однолітками, ставлять багато запитань, виявляючи відповідні пізнавальні емоції (зацікавленість, захоплення, подив та інші). Виконуючи завдання дорослого, здійснюють пошукові розумові та практичні дії, які характеризуються успішністю, різноманітністю, оригінальністю. У процесі роботи діти розмірковують вголос, ставлять собі запитання; іноді проявляють деякий сумнів у правильності відповіді, оскільки мають декілька варіантів пояснення. Вони завжди радіють успіху і засмучуються у випадках невдач [21].

– *Середній*. У дошкільників відсутній стійкий пізнавальний мотив їх діяльності та спілкування. Вони не виявляють інтересу до ситуацій, в яких

треба пофантазувати. Свої відповіді на запитання дошкільники будують за взірцем (вони пов'язані в основному із задоволенням комунікативної потреби і новизною ситуації). Інтерес у них якщо і виникає, то під впливом труднощів швидко згасає. Характерною особливістю дітей є те, що вони майже не виявляють пізнавальних емоцій, хоча їм властиві позитивні емоційні прояви. У них не сформовані вміння здійснювати ініціативні розумові дії [21].

– Низький. Діти пасивні в усіх видах діяльності. Виконувати пізнавальні завдання вони починають лише після багаторазового звернення до них дорослого, а їхня пізнавальна діяльність супроводжується негативними емоціями, почуттям нудьги, пригніченості, байдужим ставленням до результатів своєї діяльності. Характерною особливістю дітей є відсутність пошукових дій, що пов'язано з несформованістю умінь виконувати активну розумову діяльність, відсутністю бажання це робити [21].

Працюючи з дітьми дошкільного віку, Т.Кондратенко, В.Котирло, С.Ладивір також визначають три рівні активності дітей, надаючи характеристикам дітей більшої вагомості та глибини:

– високий – дитина завжди активна, ініціативна у відповідях та спілкуванні, допитлива, завжди уважна, дотримується вказівок, правильно виконує завдання, проявляє готовність долати труднощі, веде активний пошук рішення, легко контактує з дорослими і однолітками, уміє вирішувати конфлікти;

– середній – дитина відповідає тільки на прохання вихователя; слухає пояснення дорослого, але сама не звертається за допомогою, потребує повторення, вказівок та контролю за ходом діяльності; відволікається, наслідує іншому, завдання виконує за умови додаткового стимулювання; робить спроби долати труднощі, але у випадку невдачі відступає; у спілкуванні надає перевагу знайомим дітям, підкоряється ініціативі іншого, проявляючи конформність;

– низький – дитина пасивна, може працювати тільки за умови персонального звертання та постійної допомоги дорослого, байдужа, без спеціальної підтримки не починає діяльність, не працює без взірця, при

найменшому утрудненні звертається за допомогою чи відмовляється від діяльності; включається у спільну діяльність на запрошення, але не вміє підтримувати стосунки, часто конфліктує; у дитини переважають ігри сам-на-сам [1].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури ми **визначили рівні розвитку пізнавальної активності (за В.Суржанською).**

-Низький рівень – діти характеризуються пізнавальною пасивністю, відсутністю інтересу до пізнавальної діяльності, недостатньою сформованістю пізнавальних умінь. Вони віддають перевагу іншим видам діяльності (ігровій, конструктивній, зображувальній та іншим) над пізнавальною. У навчанні несамотійні, виконують завдання лише із покроковою допомогою та контролем з боку дорослого; мають вузьке коло знань про навколишні предмети, природу, людей, себе; не можуть добирати матеріал для самостійної діяльності; відчують труднощі у встановленні зв'язків між предметами та явищами. Для дітей з цим рівнем пізнавальної активності характерними є крайні пороги емоційності: вони або дуже замкнуті, неконтактні, неемоційні, або, навпаки, непосидючі, часто порушують загальну дисципліну, їм важко зосередитися на тому матеріалі, який вивчається.

- **Середній рівень** – діти характеризуються тим, що мають нестійкий інтерес до пізнання, який можливо підтримувати тільки використовуючи яскравий матеріал; прагнуть зрозуміти, запам'ятати, відтворити свої знання в ситуації дії за зразком у схожих, однотипних завданнях; можуть визначати окремі зв'язки між предметами і явищами. Дошкільники здатні добирати матеріал для своєї діяльності, але потребують постійного стимулювання діяльності з боку педагога, заохочення дій, спрямування роботи у певному напрямі та темпі, підказок.

Високий рівень – діти характеризуються стійким інтересом і прагненням до творчої пізнавальної діяльності. Вони здатні до відповідного аналізу нового матеріалу, встановлення структурно-функціональних, причинних, просторових зв'язків; творчого застосування знань у своїй практичній діяльності,

порушуючи шаблони, звичні зв'язки між предметами та явищами. Пізнавальну діяльність цих дошкільників визначають як пошукову, якій притаманні відповідні пізнавальні емоції (здивованість, подив, захопленість, радість та інші). Дітям властивий прояв високого рівня самостійності, наполегливості у досягненні мети, відшукування оригінальних ідей [42].

Наведений вище перелік критеріїв та показників дозволив одержати інформацію про характер пізнавальної активності дітей 6 років в цілому по вибірці досліджуваних. Висока або низька стійкість прояву пізнавальної активності засвідчувала переважання ситуативного чи сталого інтересу до учбової діяльності, наявність чи відсутність тенденції до високої активності. Усвідомленість мети та мотивів діяльності дозволяла робити висновки щодо активності внутрішніх спонук, здатності контролювати та коректувати поведінку й діяльність.

Застосовані нами методики оцінювання рівня розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку вбирали в себе традиційні методи дослідження: спостереження за дітьми та вихователями в процесі освітньої діяльності, під час занять з пріоритетом пізнавального розвитку: ознайомлення з природою, під час ігрової діяльності, прогулянок та індивідуальних бесід з ними, анкетування вихователів. Розглянемо їх більш детально.

Отже, перейдемо до опису процедури дослідження.

Діагностика вхідного рівня сформованості пізнавальної активності за **критерієм «пізнавальний інтерес»** ми досліджували за допомогою прихованого **спостереження** (протокол спостереження наведено у додатку А).

Характеристика особливостей розвитку пізнавальної активності досліджуваних 5 -6 років значною мірою базувалася на даних спостереження. Дані щодо уявлень досліджуваних про важливість розвитку пізнавальної активності та власну здатність її виявляти одержано в ході проведення індивідуальної бесіди з ними. Про вплив на формування пізнавального інтересу дітей експериментальної групи системи виховання ми дізнавалися на основі

аналізу даних спостереження за поведінкою педагогів під час проведення занять та бесід з ними.

Зокрема спостереження за проявами пізнавального інтересу дошкільників передбачало визначення особливостей прояву та міри сформованості у малюків пізнавального інтересу. Для цього було здійснено спостереження за кожною дитиною сформованої вибірки досліджуваних у різних умовах та видах діяльності. Воно проводилися на заняттях з ознайомлення з природою творчого характеру та пізнавальної спрямованості. Також спостереження здійснювалися під час пізнавально-ігрової діяльності та на прогулянках. Саме такі види діяльності дозволяли зафіксувати наявність (відсутність) та інтенсивність прояву пізнавального інтересу досліджуваних.

У протоколах спостереження за характером пізнавальної активності дошкільників фіксувались: прояв бажання-небажання займатися дорученою дорослим справою; зосередженість на роботі (міра захопленості нею) впродовж певного часу; характер поведінки в невизначеній ситуації; наявність чи відсутність запитань про незрозуміле; словесне й емоційне реагування на вдаленевдале розв'язання проблеми; наявність наполегливості та цілеспрямованості. Обрані показники вивчення дозволяли одержати різнобічну інформацію відносно сили, стійкості, вибіркової інтересу кожного досліджуваного 5 -6 року життя.

Бесіда з дошкільниками була спрямована на констатацію факту про наявність в досліджуваних пізнавального інтересу до навчальної діяльності. Бесіда проводилася індивідуально з кожною дитиною, що дозволило одержати цікаву та широку інформацію щодо її уявлень про особливості свого пізнавального інтересу. Бесіда складалася з запитань відкритого та закритого типу. Зокрема, було поставлено дітям наступні запитання: Чим тобі подобається займатися найбільше? Чому? Книжки про що і про кого ти найбільше любиш? Якщо тебе щось зацікавило, як ти себе поводиш? Для чого пізнавати нове? Кого називають «допитливим»? Ти – допитливий? Чому так вважаєш? Де ти використовуєш набуті на заняттях знання? Тобі більше за все

подобається на занятті: а) самостійно виконувати завдання; б) слухати пояснення вихователя. Якщо тобі складно виконати нове завдання, ти: а) продовжуєш докладати самостійних зусиль; б) звертаєшся за допомогою до дорослого; в) розстроюєшся, кидаєш роботу незакінченою. Аналіз відповідей досліджуваних дозволить з'ясувати: наскільки об'єктивно оцінюють дошкільники важливість пізнавального інтересу взагалі та власного зокрема; які види діяльності викликають у них особливий інтерес; якій літературі й чому надають перевагу; як співвідноситься уявлення дітей щодо власного пізнавального інтересу (бесіда) з їх реальною поведінкою та виборами (спостереження).

Діагностика наступного *критерію* – «*активність та самостійність*» – відбувалася за допомогою *стандартизованих методик*, запропонованих А. Щетиніною та О. Шорхової (**додаток Б**).

Для дослідження рівня сформованості пізнавальної активності дітей дошкільного віку за *третьім критерієм* «*емоційне ставлення до різних видів продуктивної діяльності*» був використаний *Колірний тест М. Люшера* (**Додаток В**) в адаптованому варіанті для дітей дошкільного віку.

Спостереження за роботою вихователя було спрямовано на виявлення їх реакцій на зіткнення дітей з труднощами (намаганнями самостійно знайти вихід з утруднення або швидко звертатися за допомогою) та виявом високого (низького) пізнавального інтересу до розумового або практичного завдання. Метою цього методу було з'ясування впливу тієї чи іншої стратегії поведінки дорослого на пізнавальну активність дошкільника взагалі, інтерес до навчальної діяльності зокрема.

У протоколах фіксувалися: поведінка вихователя в ситуаціях зіткнення дітей з утрудненнями; використання педагогом певної тактики допомоги дітям; особливості здійснюваної дорослим допомоги по 35 відношенню до дітей із різним пізнавальним інтересом (високим, середнім, низьким); типові емоційні реакції. Одержані дані дозволять визначити типові установки педагогів щодо керівництва пізнавальною діяльністю дошкільників, їх вплив на формування

пізнавальної активності досліджуваних, а також окреслити ефективні шляхи оптимізації процесу формування у дошкільників пізнавальної активності взагалі, пізнавального інтересу зокрема.

Бесіда з вихователем. У ній пропонувалося відповісти на запитання, спрямовані на визначення ставлення до формування у дошкільників пізнавальної діяльності взагалі й пізнавального інтересу до навчальної діяльності зокрема, а також самооцінки ролі в цьому їх поведінки. Бесіда містила 7 запитань з означених вище напрямів. Зокрема її зміст становили наступні питання: Яка поведінка дитини засвідчує наявність (відсутність) в неї пізнавального інтересу до учбової діяльності? Якими видами діяльності найбільше цікавляться діти вашої групи? Чи багато дітей характеризуються високим інтересом до учбової діяльності? Перерахуйте їх. Які методи, форми, засоби роботи Ви використовуєте для оптимізації пізнавального інтересу дошкільників? Хто з дошкільників характеризується низьким пізнавальним інтересом? Перерахуйте їх. Що спричиняє низький пізнавальний інтерес до учбової діяльності? Чого вам не вистачає для активізації пізнавального інтересу дітей? Як бачимо, відповіді педагогів на такі запитання дозволять з'ясувати міру їх обізнаності у контексті досліджуваного явища, а також їх готовність до надання характеристик інтересів дошкільників та власний вплив на них.

Також у нашому дослідженні було використано статистичний спосіб обрахунку даних, який дозволяв узагальнювати та систематизувати отриману інформацію про особливості пізнавальної активності дітей 5 -6 років. Кількісні показники, які були отримані на основі обрахунків, дозволяли узагальнювати та систематизувати результати, формулювати висновки нашого емпіричного дослідження.

2.1.2 Аналіз отриманих результатів

Розглянемо отримані результати дослідження за методикою, сформованою на попередньому етапі, та проаналізуємо їх.

Аналіз даних спостереження за дошкільниками в ході занять пізнавального характеру, прогулянок та пізнавальних ігор засвідчив існування

різних груп досліджуваних, які суттєво відрізнялися між собою силою та стабільністю пізнавального інтересу до учбової діяльності. Спостереження за дошкільниками дозволило з'ясувати, що більший інтерес до учбової діяльності діти проявляли на заняттях пізнавального характеру та на прогулянках, оскільки на ці види робіт авторитетними дорослими зверталася більша увага і виділялося більше годин, ніж на ігри.

Під час прогулянок дошкільникам подобалося дізнаватися про навколишній світ, намагалися досліджувати та експериментувати, саме з тим, що для них є нове та незнайоме. Як не дивно, але майже всі діти були активними в цій діяльності. Під час пізнавальних ігор дошкільники проявляли інтерес до запропонованих завдань, їх виконання. Більшість дітей цікавило, з яких елементів буде складатися запропонована вихователем гра.

Діти з усіма рівнями розвитку пізнавальних інтересів цікавилися новими пізнавальними іграми, брали активну участь в їх проведенні. Навіть були такі випадки, коли вони самі пропонували хід проведення ігор для них ще незнайомих. Таким чином, цілеспрямовані спостереження за процесом діяльності кожного досліджуваного у різних формах організації освітнього процесу дали змогу охарактеризувати індивідуальний стиль пізнавальної діяльності кожного вихованця. Так, одні діти старшого дошкільного віку завжди уважно слухали пояснення вихователя, обов'язково обдумували, планували власну діяльність і після цього її реалізовували. Значна частина дітей теж вислуховували пояснення і відразу починали діяти, у процесі замислювалися, коли помилялися, то самостійно вносили корективи, роботу доводили до кінця. Інші старші дошкільники не дослуховували пояснення повністю, вони слухали лише основне завдання і початок інструкції та відразу починали працювати. Не усвідомивши всього завдання і вимоги до його виконання, такі діти постійно метушилися, щоразу запитували вихователя, що і як робити далі.

Узагальнення даних спостереження дозволило встановити, що старші дошкільники у сформованій вибірці по-різному реалізували свої інтереси в

навчальній діяльності. Спостерігаючи за тим, як діти організують процес ознайомлення з навколишнім, можна зробити висновок стосовно існування відмінностей в готовності представників різних рівнів долати труднощі й перешкоди на шляху, розуміти суть завдання, орієнтуватися у новій та складній пізнавальній ситуації, мобілізувати власні зусилля.

Взявши за основу виокремлені критерії, показники а також компоненти, які вказують на сформованість у старших дошкільників пізнавального інтересу до освітньої діяльності, нами виокремлено досліджуваних за такими параметрами: з *високим стійким, середнім ситуативним та низьким стійким пізнавальним інтересом*. Зокрема у дітей з високим рівнем сформованості досліджуваного феномену чітко можна розгледіти прагнення до здобуття пізнавального досвіду, яка мала місце у різних формах активності предметного змісту, не зважаючи на те чи зверталися до них ровесники або педагоги з будь-якого приводу. У таких дошкільників постійно з'являлися питання на яку б тему з ними не спілкувалися.

Крім того їх запитання були спрямовані на те, щоб будь-що з'ясувати, дізнатися, тобто мали чітку пізнавальну спрямованість, а не прагнули повернути до себе погляди ровесників чи вихователів. Такі досліджувані неодноразово раділи власним досягненням і, водночас, засмучувалися від негативних результатів. Вони завжди виявляли готовність до виконання завдань вихователя навчального змісту. Нова ситуація нерідко викликала в них дослідницьку активність, прагнення вивчити цікаву річ чи діяльність, до яких виявлялася підвищена зацікавленість.

Кількісний склад даної групи налічував 31, 25 % (КГ) і 18,75 % (ЕГ). Група дітей з середнім ситуативним рівнем сформованості пізнавального інтересу виявилася найчисленнішою: до її складу увійшли 50% (КГ) і 43,75 % (ЕГ) старших дошкільників. Ці досліджувані виявляли цікавість та активність за певних обставин пізнавальної спрямованості на основі зацікавленості певним видом активності та її змістом. Діти швидко включалися у незнайомі форми роботи, але коли з'являлися ускладнення у них, вони втрачали цікавість,

намагалися спростити мету діяльності, підмінити її полегшеним варіантом виконання, досить легко зверталися за допомогою до експериментатора. 5 -6 річні малюки, для яких властива низька міра сформованості пізнавальних інтересів самостійно не намагалися розпочинати виконання задачі. Вони намагалися отримати підказку від дорослого чи своїх ровесників. Вони з труднощами включалися у роботу, отримували зауваження від педагога, з великою неохотою виконували навчальні дії задля досягнення поставленої мети, у деяких ситуаціях уникали або відмовлялися від поставленої задачі. Доволі часто поведінка характеризувалася монотонністю, дії – одноманітністю. Здебільшого вони засвідчували відсутність в них інтересу до навчальних дій. Діяльність пізнання у таких дітей часто відбувалася на основі негативних емоцій, викликала сумний настрій, апатію. Таких досліджуваних виявилось 18,75 % (КГ) і 37,5 % (ЕГ).

В ході дослідження встановлено, що рівень пізнавальних інтересів дошкільників залежить від багатьох чинників, зокрема від власних емоцій, звички поводитися певним чином, настрою, а головне – від правильного підходу до кожного досліджуваного вихователя.

Розглянемо результати бесіди, яку було проведеної з дітьми. З'ясувалося, що більшість дітей об'єктивно оцінюють важливість пізнавального інтересу. Вони знають та усвідомлюють, для чого пізнавати щось нове, незнайоме. В результаті опитування 16 дітей КГ та 16 дітей ЕГ, було зазначено, чим саме подобається їм займатися найбільше і чому. Відповіді у всіх досліджуваних були майже однаковими.

Особливий інтерес викликає у них малювання, аплікація та ліплення. Багатьом подобається та цікаво цим займатися. За відповідями дошкільників простежувалося те, що у кожної дитини інтерес проявляється не до одного виду діяльності, а як правило до кількох та різноманітних. Були також інші варіанти відповіді: складати пазли, танцювати, займатися фізкультурою, робити зарядку тощо. На запитання, які книжки найбільше люблять, більшість дітей відповідали переважно називаючи назву казки чи оповідання. В основному їм

подобаються твори про тварин, фей, казкових героїв та транспорт. На це запитання не доводилося довго чекати на відповідь, діти миттєво відповідали. Чому вони люблять саме такі книжки, тому що у дошкільному віці у дітей бурхливо розвивається уява, що яскраво виявляє себе у грі і при сприйнятті художніх творів.

Уявлення дітей щодо власного пізнавального інтересу якоюсь мірою співвідноситься з їх реальною поведінкою та виборами. Під час спостереження за дітьми ми помітили, що ті діти, які під час бесіди ґрунтовно відповідали на запитання і усвідомлювали їх зміст на заняттях та в процесі ігор були більш активними та зацікавленими, а незрозуміле намагалися пізнати за допомогою дорослого. Дошкільники надають перевагу різним видам занять, зокрема грі, навчанні, праці, образотворчості, а також різноманітним формам поведінки. Оцінка сформованості пізнавальної активності кожного малюка у процесі бесіди дозволило простежити індивідуальні особливості динаміки пізнавальної активності, її становлення у окремо взятого дошкільника, дозволило дібрати ефективні методи впливу як на конкретну індивідуальність, так і на увесь дитячий колектив.

Узагальнюючи результати бесіди кожного досліджуваного, дозволили сформулювати висновок, що більшість малюків не повністю проінформовані або ненавчені розумінню понять «інтерес» та «пізнання нового». Біля 25 % дітей КГ і 31,25 % ЕГ не розуміють, яку важливість має високий рівень розвитку пізнавальної сфери особистості, як пізнання навколишнього впливає на подальший розвиток та навчання. Тому необхідно поповнити знання дітей про формування та виникнення у кожного з них пізнавального інтересу до навчальної діяльності засобами художньої літератури.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що загалом діти виявляють інтерес до нового, цікавляться запропонованими видами діяльності у процесі заняття, натомість швидко такий інтерес втрачають (на високому рівні опинилось 24,2% дітей, на середньому рівні опинилось 43% дітей, і на низькому рівні 32,8% відповідно). Вихователю протягом заняття доводить

часто нагадувати дітям повернутися до того чи іншого виду діяльності, інколи – робити зауваження тощо. Але, нами було виявлено таку закономірність – якщо види діяльності не є розтягненими у часі, а мобільно змінюються (діти дивлять відео, проводять дослід, роблять аплікацію з нетрадиційного матеріалу тощо) інтерес є значно стійким.

Діагностика за критерієм – **«активність та самостійність»** – відбувалася за допомогою стандартизованих методик, запропонованих А. Щетиніною та О. Шорхової (додаток Б).

Розвиток пізнавальної самостійності старших дошкільників – важливий резерв інтенсифікації їх навчальної діяльності, необхідна умова наступності навчання і розвитку дітей. Самостійність – це, насамперед, свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань, яке виявляється нерівномірно і специфічно в різних видах діяльності. Так, побутова практична і пізнавальна форми самостійності, хоч і мають певну спільність, виявляються в кожному виді діяльності по-різному. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не просто відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а внесення суб'єктом у працю свого суб'єктивного нового розуміння, створення власного способу мислення і дії.

Результати дослідження дозволяють констатувати, що найвищий відсоток дітей на низькому рівні – 60%, такі діти часто потребували допомоги дорослого, зверталися до вихователя чи однолітків, не починали діяльність без підтримки з боку вихователя. 30 % дошкільників мають середній показник активності та ініціативності, – ці діти виконували завдання за умов додаткового стимулювання, зверталися до вихователя у разі необхідності. На високому рівні невеликий відсоток (10 %) дітей, які проявляли ініціативу у спілкуванні з однолітками, ініціювали певні види діяльності, самі цікавилися новими предметами, явищами, могли самостійно впоратись із завданням.

Для дослідження рівня сформованості пізнавальної активності дітей молодшого дошкільного віку за **третім критерієм «емоційне ставлення до**

різних видів продуктивної діяльності» був використаний Колірний тест М. Люшера (Додаток В) в адаптованому варіанті для дітей дошкільного віку.

У процесі діагностики нами було отримано такі результати: на низькому рівні опинилось 33,4 % досліджуваних (емоційний фон загалом нейтральний, тобто діти не відчували позитивних емоцій від проведеної діяльності). На середньому рівні ми виявили 40,3 % дітей, які у більшій мірі були позитивно емоційно налаштовані, натомість у процесі бесіди не могли зазначити, що той чи інший вид діяльності їм сподобався. Вважаємо, що така ситуація може бути обумовлена втомою дітей, натомість були і такі, які сягнули високого рівня – 26,3 % та тест показав їх позитивний емоційний фон, радість у процесі виконання різних видів діяльності.

На основі виділених критеріїв, в результаті аналітичної обробки результатів констатувального етапу, було виділено три рівня сформованості пізнавального інтересу дошкільників: високий, середній і низький. За результатами оброблених даних спостереження за дітьми 5 -6 років та здійсненого аналізу відповідей на запитання бесіди з малюками, а також проявів певної поведінки дітей у конкретних ситуаціях було здійснено розподіл дітей за рівнями сформованості у них пізнавальної активності.

Отже, до високого рівня було віднесено дітей із стабільним та інтенсивним проявом пізнавального інтересу, до середнього – з нестійким, ситуативним та недостатньо вираженим, до низького - із зародковим проявом пізнавального інтересу, високою залежністю поведінки від керівництва та оцінок вихователя.

Отримані нами узагальнені дані ми унаочнили у вигляді таблиці 2.1.2

Таблиця 2.1.2

Данні констатувального зрізу за обраними критеріями (у%)

Критерії Рівні	Інтерес		Активність та самостійність		Емоційне ставлення до різних видів продуктивної діяльності		Узагальнені показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	24,2		10		26,3		20,17	
Середній	43		30		40,3		37,77	
Низький	32,8		60		33,4		42,06	

Відобразимо узагальнені показники рівнів пізнавальної активності досліджуваної групи дітей старшого дошкільного віку у вигляді діаграми на рисунку 2.1



Рис. 2.1. узагальнені показники рівнів пізнавальної активності досліджуваної групи (констатувальний етап)

Проведений нами констатувальний зріз дає підстави стверджувати, що вхідний рівень пізнавальної активності дошкільників є незначним. У результаті проведеної роботи на констатувальному етапі було встановлено, що 42,06% всіх дітей мають низький рівень сформованості пізнавальної активності. Ці діти не виявляють ініціативності і самостійності у процесі виконання завдань, втрачають до них інтерес за умови труднощів і виявляли негативні емоції

(прикрість, роздратування, плач), рідко задавали питання у процесі різних видів діяльності тощо.

Проаналізуємо результати експериментальної роботи, проведеної з **вихователями**.

Бесіда з кожним вихователем дозволила одержати інформацію стосовно розуміння респондентами змісту понять «пізнавальна активність» та «пізнавальний інтерес», а також використання ними засобів їх стимулювання у власній педагогічній практиці. Отримавши дані на запитання бесіди, ми зрозуміли, що у 50 % педагогів відповіді не повністю співвідносилися з їх повсякденною діяльністю, що простежувалось у процесі спостереження. На практиці вони не реалізовували всі норми педагогіки, спрямовані на формування пізнавальної активності дітей, самостійності та творчості. До таких норм відносяться спеціальні методи, прийоми, принципи та засоби роботи. Вони обмежувалися лише найпростішими та найдоступнішими. Їм подобалося давати ті відповіді, які відносилися безпосередньо до методики і мали бути обов'язково присутніми в їх діяльності. Можна сказати, що цей відсоток вихователів ретельно збільшували свою самооцінку та самоосвіту для того, щоб показатися в очах дослідника професіоналом та гідним фахівцем. Інші 50 % педагогів показали кращі результати.

Відповіді з бесіди опосередковано торкалися дій вихователів. Вони активніше впроваджували у навчальній діяльності дітей запропоновані освітою програми та методики для покращення пізнавальної діяльності дошкільників. Частіше вдавалися до врахування інтересів, можливостей та пропозицій дошкільнят щодо організації проведення запланованого заняття, гри чи прогулянки.

Причинами такого відношення до навчання та виховання дітей попередньо згаданих вихователів є те, що через великий стаж роботи вони не прагнуть вдосконалення, спрощують свою роботу, не використовуючи у повній мірі новітні методи та засоби роботи; прагнуть до створення власних ідей, методів та можливості реалізувати їх у своїй діяльності. Виходячи з вище

сказаного, слід говорити про необхідність організації на етапі формування спеціально організованого впливу на звичну педагогічну практику, здатність до самокритики та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

В ході спілкування з більшістю педагогів з'ясувалося, що для активізації допитливості та пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку, їм не вистачає матеріальної бази, яка певною мірою впливає на розвиток пізнавального інтересу, творчості дітей, виступає певним стимулятором бажання навчатися та розвивати свою допитливість.

Протягом проведення бесід ми визначили, що варіанти відповідей педагогів на запитання мали своєрідну відмінність та схожість, інколи перепліталися з реальною поведінкою дошкільників, їх здатністю включатися в пізнавальну сферу. На наш погляд, відповіді були типовими та передбачуваними. В результаті проведеного дослідження визначено вразливі місця вихователів стосовно відношення до створення пізнавальної атмосфери для дошкільників. До них були віднесені: відсутність у більшості педагогів звички вправляти дітей у самостійному розв'язанні проблемної ситуації; позбавлення дошкільників права на власний вибір змісту, складності виконуваних завдань; надмірний контроль та опіка дорослого, що гальмує самостійну пізнавальну активність дітей; неповна відповідність використання запропонованої методики, програм навчання та виховання дітей; часткова відсутність спеціальних приладів та матеріалів для навчання, надання переваги дітям гратися в ті ігри, що непрямо відносилися до пізнавального розвитку.

Сильним місцем у діяльності 67 % вихователів було те, що вони намагалися включити у розроблений навчально-розвивальний план більше часу на організацію пізнавальної діяльності дітей як на заняттях, так і поза ними. Іншій частині вихователів, яка склала 33 % вдалося більше приділяти увагу пізнавальній активності, інтересу дітей, розвитку самостійної творчості та допитливості.

Таким чином, запропоновані запитання бесіди дозволили з'ясувати міру обізнаності вихователів щодо досліджуваного питання. Ми можемо зазначити,

що педагоги мали як вразливі, так і сильні сторони у наданні дошкільникам права на реалізацію пізнавальних інтересів, активності, допитливості, прояву творчості та самостійності у виконанні простих та складних завдань. Тому наша задача на майбутнє навести педагогів до самовдосконалення знань, умінь та навичок щодо пізнавальної сфери життя дошкільнят.

Анкетування дозволило розширити коло учасників експерименту, з'ясувати особливості ставлення до формування пізнавального інтересу педагогів не лише старшої групи ЗДО. Анкета містила 8 запитань. В анкетуванні брали участь 4 вихователя.

Варіанти індивідуальних відповідей сумували за запропонованою кількістю балів на кожне запитання. Загальну суму отриманих балів порівнювали з наявними нормами для відповідних рівнів підготовки педагогів. 46 40 – 32 балів – добре обізнані та здатні об'єктивно оцінити показники пізнавального інтересу; 31 – 23 балів – задовільно обізнані та здатні ситуативно оцінити показники пізнавального інтересу; 22 і менше балів – недостатньо обізнані та здатні занижено оцінити показники пізнавального інтересу. В анкетуванні брали участь вихователі молодшої, середньої та старшої груп. Опитані педагоги мали вищу освіту, досвід роботи від 3 до 26 років. Педагогічні інтереси різноманітні, найбільше спиралися до розвивальної, пізнавальної, художньо-естетичної та мовленнєвої діяльності.

Аналіз отриманих відповідей дав змогу з'ясувати уявлення педагогів щодо організації ними пізнавальної діяльності дошкільників та надання їм права займатися за своїми інтересами, проявляти допитливість та активність. Виявилось, що вихователі всіх груп вважали, що пізнавальний інтерес переважно залежить від вікових особливостей дітей та використання у навчальній діяльності належних форм роботи та методів виховання.

Аналізуючи результати, ми згрупували вихователів за їх обізнаністю та здатністю оцінювати показники пізнавального інтересу. Вони вирізняються рівнем інформованості щодо себе та дітей, умінням розвивати пізнавальний інтерес, здатністю використовувати сучасні технології та виявляти педагогічну

рефлексію, самокритичність, готовність вдосконалюватися. Відповіді на запитання анкети та попередньо розглянутої бесіди виявилися здебільшого завищеними, що свідчить про не сформованість у даної категорії вихователів педагогічної рефлексії, адекватної самооцінки. Часто педагоги видавали себе за тих, ким не являються, видавали бажане за реальне.

У дослідженні встановлено, що розвиток самостійності, творчості, права на вибір нового, цікавого завдання та пізнавальних інтересів дітей залежить від педагогічно правильної її організації з боку вихователя, використання об'єктивних умов і внутрішніх можливостей особистості дошкільника, до яких відносяться пізнавальні потреби, система цілей і задач особистості, її позиції, на основі якої виникають складні відношення до предметного світу і до людей. Отже, важливо відзначити, що судження педагогів, їх знання, бажання та наміри не повністю співпадають з реальною практикою керівництва пізнавальною діяльністю дітей.

Таким чином, нами було з'ясовано, що вихователі ЗДО мають певні прогалини у питаннях пізнавальної активності та основних напрямків її формування. Нерідко вони виявляють суперечливу поведінку щодо розвитку їх у дітей 5 -6 років, що негативно впливає в цілому на особистісний розвиток дітей.

Результати проведеного дослідження показали, що пізнавальна активність старших дошкільнят не достатньо розвинена. Тільки частина дітей мають високий рівень розвитку пізнавальної активності. Інші діти потребують планомірної роботи з розвитку допитливості, пізнавального інтересу, здійснення пізнавальної діяльності. Тому педагог має цьому сприяти.

Отже, важливо зазначити, що судження педагогів, їх знання, бажання та наміри не повністю співпадають з реальною практикою керівництва пізнавальною діяльністю дітей. Таким чином, нами було з'ясовано, що вихователі ЗДО мають певні прогалини у питаннях пізнавальної активності та основних напрямків її формування. Нерідко вони виявляють суперечливу

поведінку щодо розвитку їх у дітей 5 -6 років, що негативно впливає в цілому на особистісний розвиток дітей.

Отже, необхідним є удосконалення освітнього процесу та упровадження методики формування пізнавальної активності старших дошкільників для підвищення рівня пізнавальної активності старших дошкільників засобами Монтесорі-технології. З цією метою досліджувану групу ми розділили на ЕГ(експериментальну) та КГ(контрольну) групи. Робота з контрольною групою проводилася за традиційною методикою, з дітьми експериментальної групи- за розробленою нами методикою.

2.2. Система роботи з формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобом Монтесорі-матеріалів

Отримані результати констатувального етапу дослідження дозволили зробити висновок, що рівень пізнавальної активності старших дошкільників потребує додаткової організації педагогічних впливів з метою покращення показників її сформованості, що може бути реалізоване шляхом цілеспрямованої педагогічної освітньої роботи у закладі дошкільної освіти.

Метою формувальної частини дослідження стало розробка педагогічних умов упровадження педагогічної технології М.Монтесорі в практику роботи ЗДО як засобу розвитку пізнавальної активності дошкільників, зокрема:

1. Використання мультисенсорного підходу, включення дошкільників у різні види діяльності: ігрову, навчально-пізнавальну, продуктивну, рухову, комунікативну;
2. Створення розвивального Монтесорі середовища;
3. Педагогічна просвіта вихователів.

Перераховані вище умови стали основою формувального експерименту.

Реалізація 1 педагогічної умови забезпечує багатоканальність надходження інформації і в той же час цілісність її сприймання. Ефективність даного підходу підтверджена багаторічною успішною практикою в багатьох країнах світу.

Мультисенсорний підхід у навчанні (multi — sensory approach) — технологія навчання з опорою на канали сприймання усіх органів чуття: слуху, зору, дотику, нюху, смаку, що сприяє більш ефективному сприйманню і запам'ятовуванню нового матеріалу. Нейрофізіологічні дослідження науковців показали, що діти краще засвоюють інформацію, включаючи всі органи відчуття: слух, зір, дотик, нюх і смак.

Одним із важливих елементів здійснення мультисенсорного підходу є створення мультисенсорного середовища. Тому для впровадження технології мультисенсорного підходу нами було використано кабінет психолога, який доповнено матеріалами, які дали можливість створювати педагогічні ситуації у мультисенсорному середовищі

Зонування кабінету передбачає чотири основні зони (активного пізнання, відпочинку, творчості та сучасної ігрової зони), які мають додаткове освітлення (відповідно: зелене, синє, жовте та червоне). Під час певного виду діяльності у дітей активізується одна із зон за допомогою певного кольору. Це спонукає до входження у певну атмосферу й максимально активної праці.

Перша зона кабінету має зелене кольорове оформлення та освітлення, яке сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей. Позитивні характеристики зеленого кольору: стабільність, обов'язковість, наполегливість і сталість. Це «проникнення в самого себе».

Інтер'єр зони вибрано не випадково — навколишні об'єкти стимулюють активне пізнання, бо кожен з них приховує в собі таємницю. У кроні дерев та їх стовбурах ховаються і люди, і комахи, і тварини, а сама крона дерева нагадує вітрильник.

У цій зоні діти виконують активну пізнавальну діяльність, яка полягає в ознайомленні з новим матеріалом.

Так, у іншій зоні — блакитній організовано відпочинок та релаксацію, які так необхідні маленьким дітям під час навчальної роботи з ними. Адже, за законами психології, увага людини після невеликої перерви та зміни діяльності набуває більшої зосередженості. Блакитний колір заспокоює, випромінює

надійність, знижує напругу. Це колір "спокійної емоційності"; мрій і сподівань, миру і злагоди. Він здатний створювати атмосферу комфорту та розширювати простір. Інтер'єр зони – морський пейзаж у блакитних відтінках. Під час діяльності в цій зоні використано елементи музикотерапії та ароматерапії.

Третя зона кабінету має жовте кольорове оформлення, яке сприяє активізації творчої діяльності дітей. Позитивні характеристики жовтого кольору: спонукає спритність, оригінальність, радість життя.

Оформлення жовтої зони спонукає поринути в архаїчну культуру, відшукати та розкрити в собі прихований потенціал та реалізувати його у власних творах мистецтва. Так, на заняттях використано різні види психотерапевтичних технік та їх елементів у роботі з дітьми. До них відносяться: педагогічна пісочниця (обладнання зони включає наявність як звичайної пісочниці, так і пісочниці з освітленням, сухого, кольорового та кінетичного піску), елементи арттерапії, стоунтерапії, казкотерапії, глинотерапії та ін.

Остання четверта зона – червона. Психологічне значення цього кольору — збудження, стимуляція, активність. Це також реакція на вимогу і виклик. Оформлення зони складається з казкового містечка, у якому одночасно можуть бути усі чотири пори року. Призначення даної зони – оволодіння інноваційними технологіями, які сприяють розвитку дошкільника: ящик Сегена, картки Домана, унікуб Нікітінія, палички Кюїзенера, блоки Дьєнеша та ін.

Широко використовуються такі сучасні обладнання як бізіборд, геоборд, розвивальні фетрові книжки, куби та кулі, що допомагають пізнати світ за допомогою різних аналізаторів.

Окремим осередком у кабінеті залишається куточок усамітнення дитини, який представлено у вигляді балдахіна на зеленій штучній траві.

Окремо слід сказати, що для стимулювання зорових аналізаторів використано: світлові чарівні ворота, кольорова світлодіодна лампа, різнокольорові мішечки з запахами трав та ін.; слухових: звуки живої і неживої

природи та музика для релаксації; нюхових: запахи трав (ромашка, базилік, кріп, евкالیпт, меліса, материнка та м'ята), квітів, овочів та ін.; смакових: фрукти, овочі, ягоди, горіхи; дотикових: іграшки, фрукти та ін. Перед роботою з дітьми було отримано дозвіл батьків на використання названих матеріалів.

Особливістю на заняттях з дітьми стало використання світлодіодної лампи, яка змінює свій колір залежно від типу діяльності дітей (зелений – пізнання, синій – релаксація, червоний – ігрова діяльність та жовтий – творча діяльність дітей (зображувальна, конструктивна, музична).

Мета занять: підвищувати рівень пізнавального інтересу до навколишнього світу в умовах мультисенсорного підходу.

Для реалізації завдань дослідження було розроблено *систему занять* для дітей старшого дошкільного віку в умовах використання мультисенсорного підходу. Під час проведення занять реалізовано наступні завдання:

1. Сприяти стимулюванню різних сенсорних зон дітей шляхом включення в роботу різних сенсорних каналів.
2. Дати поглиблене уявлення про явища навколишнього світу через засвоєння дітьми інформації.
3. Розвивати у дошкільників здатність концентрувати й утримувати увагу, зберігати засвоєний матеріал у довготривалій пам'яті.
4. Формувати мотиви спілкування з однолітками та інтерес до взаємодії з ними.

Структура заняття складалася з таких частин:

1. Вхідження в чарівну кімнату через світлові ворота (привітання).
2. Пізнавальний етап (розширення кругозору дітей шляхом стимулювання діяльності сенсорних систем).
3. Релаксаційний етап (психогімнастика).
4. Ігровий (ігри в основі яких лежить стимулювання сенсорних зон).
5. Творчий етап (малювання, ліплення, аплікація різними техніками, які стимулюють нюхові, зорові, дотикові та ін. аналізатори).
6. Підсумок (аналіз діяльності та прощання).

7. Вихід із чарівної кімнати через світлові ворота.

Аналіз діяльності дітей на занятті відбувався шляхом постановки запитань, які б спонукали дітей висловити власну точку зору, а не просто відтворити раніше почуте. Це запитання типу: „Що?“, „Де?“, „Коли?“, „Чому?“, „Навіщо?“, „Як?“.

Такі запитання підштовхують дитину до самоаналізу, актуалізації власного досвіду; активного говоріння. У процесі навчальних занять велося спостереження за дітьми з метою виявлення їх пізнавальних особливостей. При роботі з суб'єктивним досвідом дитини використано алгоритм, запропонований І. Карабаєвою, який складається зі слів-запитань.

У розвивальній роботі з дітьми використано перспективно-тематичне планування, в структуру якого закладено методи, форми, прийоми і способи навчання, що враховують поетапне і паралельне формування всебічно розвиненої особистості дошкільника через реалізацію змісту освітньої програми. Створення умов для одночасного формування нових психічних утворень і розвитку якостей особистості дитини сприяло б появі пізнавального мотиву та підвищенню рівня пізнавального інтересу.

Таким чином, відповідно до психологічних закономірностей, працюючи за перспективно тематичним планом, цілеспрямовано (за державними стандартами), спеціально (за результатами спостережень), планомірно (плануючи щоденно), формували у дитини нові форми пізнання, поведінки і діяльності, що означає організацію повноцінного психічного і фізичного розвитку.

З дітьми експериментальної групи було проведено 15 занять. На прикладі опишемо одне з таких занять.

Тема заняття: „Засмутився ліс і сад, вбрання скидає листопад“.

В першій частині було проведено входження в чарівну кімнату через світлові ворота, кожна дитина мала змогу поринути в казку, пройшовши через них; привітання з дітьми.

Друга частина включала у себе пізнавальну діяльність дітей. Кімната освітлювалася зеленим кольором, лунала мелодія „шум листя”. Дітям пропонували стати в коло, звернути увагу на розсипане листя, відчуті запах, по черзі пропонувалося обстежити різні види листя та передавати один одному, розповідаючи про свої враження. Знайомили дітей з цікавими фактами про дерева (береза, тополя та клен). Дивилися відеофільм „Чому листя змінює колір?”.

На етапі релаксації кімната мала синє освітлення, діти занурювалися в атмосферу спокою, релаксації, під спокійну музику відновлювалися та розслаблялися, проводилась гра на розвиток творчої уваги „Я – маленький листочок”. Під час ігрового етапу кімната ставала червоного кольору, що стимулювало дітей до активної ігрової діяльності та просто підіймало настрій. Показ картинок ромашки, кропу та м'яти. Розповідь легенд про трави. Проведення гри „Відгадай за запахом”: дитині зав'язують очі шарфом і вона обирає мішечок і на запах відгадує його наповнення. На творчому етапі чарівна кімната мала жовте освітлення. Діти малювали на аркуші паперу дерева за допомогою клею, пензля та тертого листя.

На підсумковому етапі проводився аналіз діяльності та прощання. Діти відповідали на запитання: Що ми робили на занятті? Що ви уявляєте, коли відчуваєте запах листя? Що відчуваєш, коли береш листя до рук? Чи подобається вам, як пахнуть трави? Чи знайомі вам ці запахи, де ви з ними зустрічалися? Чому про це необхідно говорити? Навіщо тобі потрібно знати про листя та дерева? Заключний етап – вихід із чарівної кімнати через світлові ворота.

У результаті проведеного контрольного експерименту з'ясовано, що зміна показників рівня пізнавальної активності в експериментальній групі дітей має більш позитивну динаміку, ніж у дітей контрольної групи. Такий результат є хорошим показником ефективності запроваджених умов.

Впровадження технології М.Монтессорі забезпечував реалізацію другої педагогічної умови, що (на думку І.Дичківської) дозволяє вирішити

проблему індивідуального виховання. У педагогічній технології створені умови реалізації концепції індивідуального виховання: підготовлене середовище, дидактичні матеріали, освітній, діяльнісний та особистісний компоненти професійної компетентності педагога. Ця технологія сприяє також соціалізації дитини: вона вчиться рухатися, дякуючи різноманітним вправам, легко й точно виконувати акти соціального життя, тобто готується не до школи, а до життя.

В основу педагогічної технології формування пізнавальної сфери дітей дошкільного віку М.Монтесорі вбачала в створенні такого предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Організація такого середовища у нашому дошкільному закладі у групі досягнена шляхом наповнення його своєрідним дидактичним матеріалом і сукупністю виховних прийомів, нерозривно пов'язані одне ціле. Основною характеристикою людини, як живої соціальної системи, є її відкритість, неможливість існування поза безперервної взаємодії з іншою системою – навколишнім середовищем. Середовище – це сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність певного організму; це її оточення, коло, обшар. Принципи організації Монтесорі-середовища:

1. Принцип єдності людини з природою.
 2. Принцип постійного розвитку Всесвіту та пріоритет у цьому процесі людини.
 3. Принцип диференціації ролей дорослого та дитини в житті.
 4. Принцип гуманного ставлення до дитини.
 5. Принцип віри в потенціал дитини, що реалізується у майбутньому.
 6. Принцип застосування дисципліни для розвитку свободи дитини.
- Монтесорі-простір нашої групи включає в себе такі зони розвитку:
- Зона практичного життя (ляльковий будиночок з іграшковими меблями, посудом та побутовими приладами);

- Зона сенсорного розвитку (музичні інструменти, пірамідки, матрешки, шиті м'ячики, мішечки з різними наповнювачами, розвиваючі килимки, флакончики зі спеціями / кавою, ватні тампони з різноманітними ароматами);
- Зона мовного розвитку (художні книги та посібники);
- Зона математичного розвитку (пірамідки, матрешки, ігри-вставлялки, рамки-вкладки, тобто ті іграшки, за допомогою яких малюк може навчитися рахувати, порівнювати кількість, розмір і форму);
- Природничо-наукова зона (домашні рослини, глобус, карти, календар спостереження за природою, ігри і посібники з ботаніки, зоології, анатомії, географії)

У зоні практичного життя розвивають навички, спрямовані на практичну підготовку дитини до самостійного життя і праці. Працюють над формуванням у вихованців знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку дітей, інтеграції їх у суспільство.

Діти ознайомлюються з нескладними елементами практичної діяльності, наприклад : - наповнити глечик водою, а потім налити воду з глечика в чашку; - відімкнути і замкнути двері ключем; - витерти дошку ганчіркою; - полити квіти тощо.

З допомогою практичного матеріалу діти швидше вчаться застібати гудзики, гачки і блискавки, зав'язувати шнурки та ін.

З метою вдосконалення практичних навичок діти можуть виконувати такі завдання : - прати білизну ляльки (дії: намочити, намити, потерти, полоскати, наливати і зливати воду); - сушити білизну ляльки (дії: натягувати мотузки, закріплювати їх, виконувати дії із заціпками); - одягати і роздягати ляльку (дії: застібання гудзиків, розчісування, заплітання, зав'язування стрічок); - мити іграшки (дії – намити ганчірку чи губку милом, потерти іграшку, змити мило, покласти її для висихання); - мити посуд (дії: колові рухи губкою, полоскання, витирання рушником, сортування за розміром); - сервірувати стіл: (дії: накривання скатертиною, розкладання серветок і столових приборів).

Крім цього, діти вчать мити, чистити та нарізати овочі, користуватися різними інструментами й обладнанням, вправлятися в умінні складати папір, згинати, різати та клеїти його, пересипати сипучі предмети.

Досягненню мети в оволодінні навичками практичного життя допомагають матеріали та предмети, які сприяють розвитку навичок, умінь та дають змогу зробити дитині певні висновки, а саме маленькі відкриття. Це не тільки спеціально розроблені матеріали, а самі звичайні предмети, якими діти користуються в реальному житті. Сенсорика допомагає дитині не просто бачити, а й розуміти те, що вона бачить.

Робота в сенсорній зоні розпочинається з дослідження оточення – дитина дивиться, мацає, нюхає, пробує на смак, знайомиться із тим, що її оточує. Рухи пальців і кистей рук дитини дуже впливають на її розвиток.

Прості рухи рук допомагають усунути напруження не лише з самих рук, але і з губ, знімають розумову втому, вони здатні поліпшити вимову багатьох звуків, а значить – розвивати мову дитини. З матеріалом для сенсорного розвитку проводять різноманітні ігрові справи.

Основні групи сенсорних матеріалів такі:

1. Матеріали для розвитку зору, які поділяються на підгрупи: - матеріали для розрізнення розмірів і розвитку окоміру - (штанги, золоті перлинки). - матеріали для розрізнення кольорів і їх відтінків; - матеріали для розрізнення форми плоских фігур; - матеріали для розрізнення розмірів фігур та просторових тіл.

2. Матеріали для розвитку дотику: - дошки для обмацування; - шороховаті таблички; - скринька з клаптиками тканини.

3. Матеріали для розвитку слуху: - шумові коробочки; - дзвіночки.

4. Матеріали для розрізнення ваги (баричного відчуття): - таблички з різних порід дерева.

5. Матеріали для розвитку відчуття тепла: - брусочки з різного матеріалу.

6. Матеріали для розвитку нюху: - коробочки із запахами.

7. Матеріали для розвитку смаку: - смакові баночки.

8. Матеріали для розвитку стереогностичного відчуття: - геометричні тіла для сортування; - «чарівний мішечок».

Результати всебічного сенсорного розвитку дітей залежать від використання в роботі різноманітних методів і прийомів.

Працюючи з сенсорним матеріалом, дитина набирається досвіду, збагачує словниковий запас. Сенсорні матеріали опосередковано готують дитину до сприймання математичних знань. Математична зона має всі необхідні матеріали для того, щоб діти засвоїли порядкову лічбу, навчилися додавати, віднімати, множити, ділити.

Монтесорі-матеріали вчать дітей мислити логічно і точно. Діти з легкістю перетворюють у математичні терміни раніше знайомі їм поняття. Дитячий розум одночасно вбирає різноманітний сенсорний і моторний досвід, природньо розвиваючи при цьому математичні здібності. Запорукою розвитку математичних уявлень є чуттєве сприйняття, здобуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення про образи предметів, їхні ознаки.

Оперуючи різноманітними множинами (іграшки, картинки, цукерки, фрукти тощо), діти вчаться встановлювати рівність та нерівність множин, називати кількість, ознаки предметів (розмір, довжина, ширина, висота, форма, колір).

Для дітей важливі не стільки логікоматематичні вміння самі по собі, скільки здатність використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розсудливо поводитися, виявляти пізнавальну активність.

Ознайомлення з математичними уявленнями вихователь має поєднувати з майбутніми навичками повсякденного життя.

Наприклад, ознайомлення дошкільників з кухонним приладдям. Його розташування дає змогу дітям вчитися орієнтуватись у просторі. Вживаючи В, НА, ПІД, ПОРУЧ, БІЛЯ та ін., діти вчаться визначати напрямки. Роздивляючись овочі та фрукти, діти визначають форму: капуста, кавун,

помідор, буряк, вишня, яблуко мають форму кулі; морква – конус; огірок, баклажан – циліндр; картопля, агрус, слива мають овальну форму.

Під час групування овочів та фруктів, визначаючи розмір, колір, діти порівнюють їх за даними ознаками. Ознайомлюючись з овочами та фруктами, під керівництвом педагога описують їх, використовуючи математичні терміни: форму, колір, розмір, довжину, товщину. При цьому учні розділяють ціле на частини: - дай половинку картоплини; - скільки половинок потрібно взяти, щоб була ціла морквина?

Маніпулюючи з крупою, діти ознайомлюються з розміром (горох – великий, пшоно – мале), формою (горох, пшоно, гречка – круглі, схожі на кульки, рис – овоїд), із кольором (рис, манка – білі, горох – жовто-зелений, пшоно – жовте). Даючи завдання насипати крупи, вчитель та учень з'ясовують, де більше: у повній склянці чи там, де пів склянки.

Наливаючи однаковий об'єм води у різні посудини (висока, малого діаметра, низька, широка) або насипаючи порівну крупи, з'ясовують, що кількість не залежить від форми та розміру посудини.

У процесі формування доматематичних уявлень, вихователь розкриває дітям суперечність та різнобічність предметних величин та поступово привчає їх до виділення та абстрагування визначених ознак.

При вивченні та закріпленні нумерації чисел першого десятка, ілюструють кожне число відповідною кількістю предметів. Для кращого засвоєння цифр використовують шороховаті шаблони з написом цифр, числові штанги з табличками чисел, кружечки з цифрами, торбинки з намистинками, комплекти різнокольорових карт, різноманітні ланцюжки, золоті перлинки. Діти викладають цифри з дрібних предметів (гречка, горох, кукурудза тощо). Монтессорі-матеріали складені так, щоб чітко було видно зв'язок арифметики і геометрії.

Наприклад, матеріал із намистинок допомагає дошкільнику не тільки сформулювати поняття про числа і операції з ними, але й чітко уявити одну намистинку як точку, десяток – як пряму, сотню – як квадрат десяти. Окремі

види багатокутників вводяться одночасно з вивченням чисел. Ці фігури діти викладають із дерев'яних паличок.

Наприклад, під час вивчення числа 3 ознайомлюються з трикутником, розглядають його елементи: сторони, кути, вершини. Важливо, щоб діти правильно їх показували: вершини – це точки, тому діти точно показує, направляючи указку у відповідну точку, сторони – це відрізки.

Отже, дитина показує їх від однієї вершини до іншої, рухаючи указкою вздовж усього відрізка. Кут показують віялоподібним рухом указки від однієї сторони кута до іншої, встановивши один кінець її у вершині кута. Уявлення про фігури у дітей закріплюються під час виконання цілого ряду вправ, які різняться рівнем складності. Розв'язання кожної потребує відповідного виду мисленнєвої діяльності: репродуктивної, частковопошукової, творчої.

Під час їх використання до кожного дошкільника здійснюється диференційований підхід. У мовній зоні діти навчаються читанню та письму.

На думку М. Монтессорі, мова є одночасно наслідком і основою соціального життя людей, засобом «спільного мислення». Дитячий розум має унікальну властивість – невпинно сприймати і фіксувати навколишню дійсність, зокрема й мову. Збагачення словникового запасу вимагає систематизації отриманої дитиною інформації. Навчання письму за методикою Монтессорі відбувається із застосуванням багаточисленних дидактичних посібників, які діляться на три групи з відповідними вправами:

- кілька видів набірних (рухомого) алфавіту;
- картки з рельєфними (шершавими) літерами;
- різноманітні інструменти і засоби для малювання.

Вправи з шершавими літерами допомагають дитині зрозуміти зв'язок звуків усного мовлення та письмових знаків. Рухомий алфавіт є інструментом для складання слів.

У зоні мовного розвитку підібраний матеріал, який сприяє розширенню і збагаченню словникового запасу дітей, удосконаленню, закріпленню навичок читання та письма.

Оскільки розвиток мовлення взаємодіє з розвитком дрібної моторики рук, різноманітні матеріали та посібники в зоні мовного розвитку спрямовані саме на удосконалення дрібної моторики, масажу пальців.

Класифікації понять сприяють спеціальні набори, що містять карти із зображенням одиничних предметів або живих істот і карту для узагальнення понять. Узагальнюючі поняття умовно поділяються на три великі групи: рослини, тварини, людина. Набори карт виготовляють відповідно для понять кожної групи із зеленим, червоним і жовтим кантом, що полегшує роботу як дитині, так і педагогу. «Космічна зона».

Головна ідея космічного виховання - пізнання людини у всьому різноманітті і складності, його місця в культурі, історії і в природі. Людина не є сторонній спостерігач природи, а космічна істота, глибоко вивчає все, що відбувається в космосі зсередини, яка шукає гармонію в собі, між усіма людьми планети. Дитина отримує перші уявлення про навколишній світ, про взаємозв'язки і взаємодії явищ і предметів, про історію та культуру різних народів.

Космічне виховання є метапредметом Монтессорі-терапії, на якому дитина осягає перші знання з фізики, хімії, біології, історії, географії, астрономії тощо. У спеціально створеному середовищі діти вчаться бути спостережливими, захоплюватися навіть незначною часточкою світу, розуміти гармонію природи, берегти її, працювати з книгами, енциклопедіями, виявляти свої думки і почуття за допомогою письма, мови, жестів, живопису, скульптури.

Метою роботи у космічній зоні є формування у дітей цілісного сприйняття картини світу, усвідомлення відповідальності за перетворення, що здійснює людство на землі та в космосі. М. Монтессорі розуміла необхідність зберігати й підтримувати дитяче сприймання світу як єдиного цілого, доводячи, що вже у дошкільному віці дитина має здобути різноманітні знання про навколишній світ: «У вихованні ми повинні торкатися не стільки науки, скільки інтересу до Людства і його культури... Саме культура – всезагальний акцент,

здатний об'єднати розум усіх людей в одну гармонію, до якої ми спрямовуємо космічне виховання». В центрі групи вільний простір, в якому на килимі виконуємо рухові вправи і проводимо заняття у колі.

Вагоме значення у навчанні і вихованні дітей мають Монтессорі-матеріали. Всі вони: - привабливі.

Дитина, зацікавившись будь-яким заняттям, легко усвідомлює закони життя і робить це з радістю. Вона прагне самостійно в усьому розібратися й потребує тільки невеликої допомоги зі сторони дорослого, який спостерігає за її розвитком та іноді керує нею; - допомагають впорядкувати пізнання дитиною навколишнього середовища, пов'язати в одне ціле реальний досвід і теоретичні знання. Таким чином, дитина вчиться розуміти природу й орієнтуватися в ній, вчиться приводити в систему весь свій життєвий досвід; - сприяють задоволенню бажання дитини рухатися. Дитина пізнає своє тіло, удосконалює координацію очей, рук, ніг. Завдяки цим матеріалам його рухи стають більш чіткими, гармонійними, зникає боязнь, незграбність; - конкретні і наочні, вони дозволяють дитині не просто приймати на віру слова вчителя, а на підставі власного досвіду переконуватися, що в сотні десять десятків, а двічі по два - і справді чотири, а Земля дійсно обертається навколо Сонця, а не навпаки; - дають дитині можливість самому знаходити свої помилки й виправляти їх. Якщо допущена помилка, він виправляє її і відновлює порушений порядок. Це привчає до точності. Дитина користується матеріалом самостійно, вчиться ставити мету і досягати її, що сприяє розвитку незалежності від оточуючих.

Користування Монтессорі-матеріалами має бути підпорядковане таким основним правилам:

- 1) діти повинні ставитися до матеріалів з повагою;
- 2) використовувати матеріали охайно і лише зрозумівши як;
- 3) для виконання певної вправи дитина має взяти всі необхідні матеріали, а закінчивши вправу, повернути їх на місце у первинному вигляді;
- 4) дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога.

Дидактичний матеріал М. Монтессорі являє собою абстрагування окремих властивостей предметів і явищ, розроблений відповідно до модальностей почуттів і можливостей дитини, він дає змогу дошкільнику виділяти в чистому і точному вигляді ознаки предметів, знаходити схожість, відмінність і градації властивостей; він учить дитину розкладати й аналізувати складний комплекс сприймань, пов'язаних з конкретним об'єктом, який сприймається спочатку в якості неподільного цілого. Його пряма мета - виховання всіх почуттів, його непряме призначення - вправлення всіх сторін психічної активності дитини; найважливіша особливість і перевага матеріалу полягає у тому, що він містить у собі контроль помилок [1].

Монтессорі-матеріали Н. Прибильська називає *автодидактичними* або самонавчальними. У ході самостійної роботи з матеріалами відбувається процес саморозвитку в побудові дитиною самої себе через відповідний віку розвиток моторики й сенсорики. Тому важливо, щоб матеріали відповідали внутрішнім потребам дитини, зацікавлювали, приваблювали, стимулювали до діяльності [133].

Форми організації дитячої діяльності з матеріалом:

- 1) групові уроки. Ініціатором дитячої активності є дорослий, який формулює завдання і пропонує способи його розв'язання;
- 2) індивідуальні уроки (спільна діяльність дитини і дорослого). Педагог включається у діяльність дитини, якщо вона попросить його про це, або якщо дитина вагається у виборі роботи;
- 3) вільна й самостійна діяльність дітей у спеціально організованому середовищі.

У цьому разі вихователь надає дітям право вибору діяльності, займаючи позицію спостерігача. Цю форму організації дитячої діяльності М. Монтессорі вважала найпродуктивнішою.

Позиція спостерігача полягає в тому, що педагог не організовує діяльність дітей у традиційному розумінні, а прогнозує її. Переконавшись, що

діти чимось зацікавились, ускладнює завдання, добираючи необхідний матеріал.

Наведем приклад методики *роботи з Монтессорі-матеріалом*.

Заняття складається з трьох етапів.

Перший етап – круг. Кожне заняття розпочинається з обговорення того, що турбує дитину на даний період. Педагог розповідає коротку історію або казку. Іноді вивчають невеликий віршик чи пісеньку. Вітають іменинників, обговорюють вирішення проблем дитячого життя. Круг проводить вихователь – але він лише підтримує загальну тему обговорення, що триває до 15 хвилин.

На наступному етапі здійснюється презентація матеріалу – показ дитині, як правильно користуватись матеріалом. На килимку або на столі розташовують лише матеріал для заняття, щоб «обмежити поле свідомості дитини предметом уроку». Спочатку педагог показує послідовність дій під час роботи з матеріалом, потім пропонує дитині спробувати використати матеріал так, як було показано. Якщо вона зрозуміла презентацію, то переходить до самостійної роботи, а педагог спостерігає.

Забезпечення свободи дитини можливе за дотримання таких умов:

- 1) не примушувати дитину виконувати показану вправу;
- 2) не засуджувати дитину, якщо вона після презентації працює з матеріалом неправильно.

Мета презентації полягає не лише в тому, щоб ознайомити дитину з основними якостями і властивостями матеріалу, але і надати педагогу можливість більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток.

Під час презентації, вихователь демонструє дитині алгоритм конкретної вправи, який вона повинна засвоїти на підсвідомому рівні. Нерідко ця «складна» діяльність, що потребує виконання багатьох дій, передбачає тренування окремих умінь (переливання води є спочатку самостійною вправою, а пізніше – складовим елементом миття посуду, фруктів і овочів тощо).

Якщо дитина освоїла, наприклад, спосіб миття рук у тазик з водою, вона повинна вміти прибрати за собою: помити тазик, ретельно витерти стіл та інші

предмети, замінити рушник і ганчірку. Завдяки цьому більш прості й короткі алгоритми або їх окремі ланки (послідовності дій) стають частинами складніших алгоритмів. Коли педагог бачить, що ідея дитиною засвоєна, він представляє той самий матеріал, але як вираження нової ідеї.

Такі заняття мають 3 етапи :

1 - асоціація сенсорного сприйняття з назвою (встановлення педагогом зв'язку між предметом або ознакою і назвою). Вихователь повідомляє дитині назви предметів, властивостей або кількостей : «Це фрукти, це... ». Нові терміни бажано повторити декілька разів, залучивши при цьому зорове, слухове, тактильне сприйняття дитини;

2 - розпізнавання предмета чи ознаки, яка відповідає назві («Дай мені...», «Покажи мені...»);

3 -запам'ятовування слова, що відповідає предмету або ознаці («Що це?»). На даному етапі відбувається самостійна, дослідницька робота з дидактичним матеріалом. Дитина має право обирати те, чим вона хоче займатись.

Матеріали сприяють зосередженню уваги, спрямованої на виявлення глибинного, що впливає з самої суті зв'язків предметів. Це відбувається завдяки повторенню вправ.

Таким чином досягається глибоке проникнення у сенс обраної діяльності. Щоб сприяти незалежності дитини від дорослого, використовувані матеріали мають можливість її власного контролю над помилками. Дитина мусить уміти сама знаходити свої помилки і виправляти їх. Якщо помилка виникла, дитина усуває її, порядок поновлюється. Дитина має можливість сам обирати собі заняття, гру.

Методичною основою для використання дидактичного матеріалу Монтесорі у роботі з дітьми є його спрямованість на якісно інтелектуальний розвиток. При цьому дитина отримує знання про навколишній світ, а головне, що такі заняття розвивають її логічне мислення, здібності, самостійність.

Закінчується робота з розвиваючим матеріалом – прибиранням робочого місця, адже порядок – це обов’язковий елемент в системі Монтесорі.

На завершальному етапі діти збираються в круг – діляться досвідом, враженням аналізують власні досягнення. На узагальнення відводиться до 10 хвилин.

Ми використовуємо такий дидактичний матеріал:

– блоки з циліндрами-вкладишами, рожева вежа, червоні штанги, коричневі сходи - необхідні для формування вміння визначати розміри;



Рис.2.2 Монтесорі-матеріал. Блоки-вкладки

– шорсткі таблички, різні види тканин, клавишная дошка - тактильна сприйнятливість;



Рис.2.3 Монтессорі-матеріал. Бізвборд

- звіночки, шумові циліндри - розвивають слух;
- сенсорні мішечки, геометричні тіла, геометричний комод, біологічний комод, конструктивні трикутники - сприяють вмінню малюка розрізняти і називати форми предметів, в тому числі і на дотик.



Рис.2.4 Монтессорі-матеріал. Сортер

Усі предмети розміщуються в кімнаті таким чином, щоб дошкільник міг їх легко дістати.

Перше, і основне, що Марія Монтессорі виділяє у своїй педагогіці – це інтерес до навчальної діяльності, друге – індивідуальний підхід і вільна активність. На наш погляд, саме цей підхід стимулює дитину до самовиховання, самонавчання і саморозвитку, завдання вихователя при цьому допомогти організувати дитині свою діяльність, реалізувати свої природні дані.

Таким чином, ми вважаємо, що Монтессорі-матеріали є ефективним засобом формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

За Монтессорі дитина, яка розвивається, потребує свободу і самовираження, саме тому на заняттях ми приділяли увагу вільній діяльності, коли кожна дитина сама обирала тривалість роботи з навчальним матеріалом, простір для виконання завдання, спосіб організації роботи з матеріалом – індивідуально або спільно з кимось із дітей. Але ми також обмежували свободу діяльності правилами, які необхідно виконувати. Ці правила не були нав'язані дитині, а засвоєні в процесі пізнавальної діяльності, наприклад, дитина досить швидко засвоює, що якщо вона не відбирає у інших матеріал, то і сама може спокійно працювати, не турбуючись, що їй перешкодять, якщо зберігати тишу, то завдання можна виконати швидше тощо. Щоб дитині було легше запам'ятати такі правила, ми сформулювали їх простенькими віршиками:

1. Ми в нашій групі не кричимо,
Коли працюємо – мовчимо.
2. У нашій групі знають всі –
Усе, що взяв – на місце поклади.
3. Ми один одному не заважаємо,
Якщо просять – допомагаємо.

Більшість часу заняття ми з вихованцями проводили в колі. Коло є однією з форм колективної взаємодії, спрямованої на комплексний розвиток – моторики, координації рухів, слуху, пам'яті, мови, навичок спілкування, триває воно 15-20 хвилин і може мати різне смислове навантаження. Для цього діти і вихователь сідають на підлогу обличчям один до одного, утворюючи коло. Мета - нетривале спілкування для ранкового вітання, підтримки новачків в групі, обговорення новин та подій в житті малюків, настроювання їх на подальшу роботу, підведення підсумків заняття. В рамках тематичного кола проходять заняття, спрямовані на розвиток дітей, рефлексивне коло дає можливість дитині висловити свої враження від минулого дня і оцінити свою

роботу - що у неї вийшло, а що могло б бути краще. Під час занять у колі діти грають в дидактичні ігри, водять хороводи тощо.

Після ігор у колі сідаємо за робочі столики і виконуємо творчу групову роботу – малювання, ліплення або аплікація. Під час творчої частини заняття всі етапи роботи проговорюються вголос, для того, щоб дошкільники запам'ятовують назви предметів, з якими працюють, назви дій, які здійснюють, щоб не тільки здобути практичні навички і розвивати художні здібності, але й накопичувати словниковий запас і розвивати мовлення.

Наведемо одне з інтегрованих занять з елементами Монтесорі, проведених нами, на тему «Осінній дощик прийшов у гості». Метою даного заняття було вчити дітей виконувати малюнок способом « промакування» , розподіляти на аркуші паперу «зверху-вниз» крапельки дощу, правильно користуватися пензликом, рівномірно набирати фарбу на пензлик; використовувати дидактичні ігри за методикою Монтесорі, які сприяють розвитку в дітей активності, самостійності, віри у свої сили; розвивати спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації в розмірах, формах, кольорах у процесі виконання ігрових дій і практичної діяльності. Конспект заняття наведено у **додатку Г**.

На наших заняттях ми впроваджували комплекс дидактичних ігор, що ґрунтуються на технології М. Монтесорі, спрямовані на розвиток сенсорних здібностей, оскільки нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання якнайкраще сприяє розвитку пізнавальної активності і процесів мислення, мовлення, уваги та уяви (**додаток Г**).

Ми згрупували ігри відповідно до об'єкту сприйняття – колір, форма чи величина, – у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Мета	Назва гри	Хід гри та обладнання
Сприйняття кольору, закріплення уявлень дитини про основні кольори спектру,	Різнокольорові крижинки	Гуаш червоного, жовтого і синього кольорів, формочки для заморозки. Бесіда про те, як утворюються крижинки; якщо змішувати одна з одною, можуть утворитися інші кольори. Спитати, які кольори слід поєднати, щоб утворився

розвиток вміння створювати відтінки кольорів з допомогою змішування фарб		<p>помаранчевий, зелений чи фіолетовий колір.</p> <p>Дозволити дітям поекспериментувати з фарбами. Якщо щось не буде вдаватися, допоможіть знайти відповідні поєднання. Але зробіть це так, щоб у дитини виникло відчуття, що то він сам зробив це відкриття.</p> <p>Дитина повинна побачити на власні очі, що коли змішати червону і жовту фарби, то утвориться помаранчевий колір, якщо змішати синю і жовту фарби – він отримає зелений колір, а якщо червону і синю – то фіолетовий.</p>
Сприйняття форми, закріплення уявлень дитини про різноманітні форми і їх різновиди, розвиток здатності розрізняти ці форми; тренування дрібної моторики рук.	<p>Домалой фігуру</p> <p>Форми</p>	<p>Для гри потрібні декілька рисунків із зображенням фігур різної форми.</p> <p>Запропонувати дитині сказати, як називається фігура, і дорисувати їх. Пояснити, що під час дорисовування не можна ні зменшувати, ні спотворювати форму фігури. Якщо дітям важко дається виконання, показати на одній із фігур. Коли дитина дорисує усі фігури, попросить вирізати їх і розкласти так, щоб разом опинилися фігури однакової форми (окремо квадрати, окремо ромби і т. д.). Зверніть увагу на різновиди одної й тої ж форми.</p> <p>Обрати одну з форм – квадрат, прямокутник, ромб, трикутник, круг, овал, п'ятикутник чи трапецію. Мета гри – за 1 хвилину назвати 3 предмети, які мають подібну форму. Наприклад: прямокутник – книга, телевізор, шафа. Повторювати предмети не можна.</p>
Сприйняття величини, вдосконалення вміння розрізняти і впорядковувати предмети за величиною.	Звірята шикуються	<p>Для гри потрібні 10 кольорових картонних смужок однакової ширини, які відрізняються за довжиною на 1 сантиметр (від 1 до 10 см).</p> <p>Смужки розкладіть на столі вертикально так, щоб “ширина” була по горизонталі, а довжина – по вертикалі, і розкажіть про них казку: “В одному лісі жили – були звірята. Усі вони були різні: і маленькі, і великі. Одного разу лев, цар звірів, вирішив зібрати усіх мешканців лісу і визначити, хто з них якої висоти : хто найвищий, а хто найнижчий. Зібралися звірі біля лева і почали шикуватися в ряд від найнижчого до найвищого. Штовхалися, сопіли, а вишикуватися так і не змогли. Допоможи їм виконати це</p>

		<p>завдання.”</p> <p>Вибрати спершу найменшу смужку, потім – найменшу серед тих, що залишилися і т. д. Якщо виникнуть труднощі, запропонуйте поміряти смужки.</p> <p>Ту ж гру можна провести, запитуючи, для прикладу, хто найширший (чи найтовстіший) незалежно від зросту. У цьому випадку слід повернути смужки на 90 градусів, щоб вони відрізнялися одна від одної за шириною.</p>
--	--	---

Використання ігрової діяльності за методикою Монтесорі є одним із засобів формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів і сприймань, що становить основу розумового розвитку дітей дошкільного віку. Тому у закладі дошкільної освіти елементи сенсорного виховання за М. Монтесорі мають здійснюватися на заняттях і у повсякденному житті, під час різноманітної діяльності дітей, це сприятиме створенню у дітей багатого чуттєвого досвіду, здатності орієнтуватися в різноманітних властивостях предметів, на виховання культури сприймання, уважності, здатності реагувати на безпосередній вплив явищ дійсності.

Також ми провели *консультаційну роботу з вихователями* щодо використання навчальних технологій М. Монтесорі, зробивши акцент на виключному значенні чуттєвого пізнання у дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про оточуючу дійсність.

Ми акцентували увагу на тому, що метод Монтесорі потребує нового типу вихователя, у якого розвинена уява, який не оцінює дитину за її вміннями і здібностями, а допоможе вихованцеві виявити свою справжню сутність у діяльності, яка його дійсно зацікавить. Метод Монтесорі потребує постійної граничної напруги сил вихователя, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Монтесорівський вихователь нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно; він багато спостерігає і поводить як дослідник. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Методика Марії Монтесорі не ставить конкретних навчальних завдань, а дає дитині можливість за рахунок розвитку власного потенціалу навчитися будь-чого, в тому числі – і читати, і писати, і рахувати. Тут не ставиться акцент на безпосередньому навчанні дитини, але створюється стимулююче оточення, що підвищує дитячу природну цікавість, а також дозволяє дітям вчитися спонтанно через гру шляхом відкриттів, і спрямована передусім на формування пізнавальної активності дитини.

У процесі малювання, ліплення, виготовлення аплікації дітей потрібно вчити різним видам зображення: предметного, сюжетного, декоративному. Заняття предметного змісту частіше за все має проводитися на основі обстеження предметів, їх будови, частин, положення в просторі. Це не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку дії.

Також ми звернули увагу вихователів, що у методиці не використовуються покарання та заохочення за виконання завдань. Творчий процес абсолютно вільний, дитина має право не закінчити вправу. Заохоченням є задоволення від процесу праці та виконаної роботи. Ми розробили картки для вихователів, в яких навели основні принципи системи виховання М. Монтесорі, наведені у **додатку Д.**

Одним з напрямків нашої роботи було **консультування батьків** щодо важливості сенсорного виховання за М.Монтесорі для всебічного розвитку дитини. Ми провели невеличку бесіду з батьками під час зборів на дитячому майданчику садка, в якій окреслили основні принципи Монтесорі - виховання і надали декілька порад щодо того, як краще організувати розвиваюче середовище за методом Монтесорі у себе вдома.

Ми надали декілька порад батькам для створенням особливої атмосфери в домашній обстановці, щоб дитина змогла самостійно пізнавати навколишній світ. По перше, дітей дошкільного віку необхідно допускати до контакту з дорослими предметами. Дати можливість помацати і спробувати на смак.

Малюки дуже люблять контакт з сипучими предметами - крупами, намистинками, рахунковими паличками. Наприклад, лоток з манною крупою є прекрасним матеріалом для малювання пальчиками.

По друге, батьки повинні систематично підключати дитину до участі в житті сім'ї через ігрове виконання побутових потреб, допускати до прання, готування, прибирання:

- полоскати білизну, складати її, розвішувати;
- бути помічником на кухні (мити і витирати посуд, прибирати зі столу);
- робити прибирання разом (дитина може витирати пил, пилососити, замітати – іноді іграшковими побутовими приладами, а іноді справжніми).
- доглядати за домашніми рослинами і вихованцями.

При цьому необхідно проявляти терпіння і повагу, утримуватися від критики, навчитися стояти осторонь від самотійного процесу пізнання світу їхньою дитиною.

По третє, ми пояснили важливість створення маленьких розвиваючих зон в дитячій кімнаті. Для дитячої кімнати знадобиться безліч розвиваючого матеріалу у вигляді іграшок, пристосувань, різного інвентарю, наборів для творчості, причому недостатня кількість іграшок можна і бажано поповнити саморобними винаходами. Мама і тато зобов'язані надати вільний доступ до всіх розвиваючих іграшок, посібників та наборів для творчості. Їх потрібно розташувати на зручній для малюка висоті, а також обов'язково розподілити за тематикою:

- зона практичного розвитку – це, наприклад, ляльковий будиночок з іграшковими меблями, посудом та побутовими приладами.
- зона сенсорного розвитку – іграшки, які сприяють розвитку органів чуття: різні музичні інструменти, пірамідки, шиті мішечки з різними наповнювачами, розвиваючі килимки, флакончики зі спеціями або кавою, ватні тампони з різноманітними ароматами – це потрібно для розвитку нюху дитини за методикою Монтесорі.

- мовна зона розвитку – художні книги та посібники, завдяки яким дитина освоює читання.
- математична зона розвитку – ті ж пірамідки, ігри-вставлялки, рамки-вкладки, тобто ті іграшки, за допомогою яких малюк може навчитися рахувати, порівнювати кількість, розмір і форму.

По четверте, важливо дати можливість дитині самій обирати, у що вона хоче гратись. Якщо дитина змудилась і не знає, чим зайнятися, батьки ненав'язливо запропонують їй погратися вдвох і самій обрати у що. Не варто швиденько підказувати і допомагати дитині, якщо у неї не виходить виконати які-небудь дії або завдання, вона повинна спробувати впоратися самостійно, адже подолання складнощів тренує інтелект і розвиває характер. Після виконання завдань обов'язково похваліть свою дитину, а в разі невдачі – підбадьорте.

Ми роздали батькам вихованців основні правила методики розвитку дітей Монтесорі, які обов'язкові для всіх домочадців – і дітей, і дорослих, і запропонували батькам вивчити ці правила разом із дітьми і слідувати їм у спільній діяльності вдома, щоб виховати внутрішню дисципліну, засновану на визнанні прав іншої людини, а також на повазі до її роботи і її самої:

1. Якщо хочеш працювати разом – потрібно про це домовитися.
2. Можна спостерігати за роботою інших, при цьому не заважаючи їм.
3. Після занять необхідно впорядкувати матеріал і своє робоче місце.
4. Якщо виникли труднощі, слід попросити інших про допомогу, а після – подякувати.

Також ми ознайомили батьків із **заповідями** М Монтесорі для батьків, наведені у **додатку Е**, і дали завдання подумати над ними і розповісти, як вони їх зрозуміли.

З вихователями, які взяли участь в нашому експерименті ми підготували та провели консультацію на тему «Організація пізнавальної діяльності дітей в ЗДО» з метою навчити педагогів надавати дітям можливість самостійно та під їх керівництвом здобувати потрібну інформацію, вміти аналізувати,

систематизувати, робити висновок, що знадобиться їм в усьому подальшому житті.

Зміст консультації вміщала в себе підрозділи: «Як спонукати до пізнання», «Запитання - показник розвитку», «Як виникає мета пізнавальної діяльності», «Експериментування - шлях до пізнання», «Об'єкти, що стимулюють пізнавальну активність», «Умови розвитку пізнавальної діяльності дітей» та «Методи і прийоми організації пізнавальної діяльності». Ця форма роботи, в деякій мірі, допомогла вихователям реалізуватися та збагатити інформаційні знання з даної теми.

Вихователів також було залучено до презентаційного меседжер «Монтессорі – ключ до світу», у якому ми наголосили присутнім, що система Марії Монтессорі зацікавлює, захоплює до роботи з дітьми, тому що максимально наближена до тієї ідеальної ситуації, коли дитина з цікавістю та інтересом навчається сама.

На базі дошкільного навчального закладу ми долучились також до виступу на семінарі у складі завідувача, методита та вихователів. Проблемою семінару була тема : «Актуальність ідей М.Монтессорі в сучасних підходах до розвитку інтересу та активності дітей дошкільного віку».

Семінар провели з метою розкрити життєвий і творчий шлях Марії Монтессорі, сутність методики Марії Монтессорі; дати порівняльний аналіз філософських основ методу Монтессорі та програми розвитку дитини дошкільного віку «Дитина»; визначити шляхи популяризації ідей Марії Монтессорі серед батьківської громадськості та вплив розвивального середовища на розвиток пізнавальної активності дітей за системою М.Монтессорі.

Зміст теоретичної частини семінару склали змістовні виступи:

- «Життєвий і творчий шлях Марії Монтессорі та суть її методу»;
- «Порівняльний аналіз філософських основ методу Марії Монтессорі та програми розвитку дитини дошкільного віку «Дитини»;

- «Розкриття інтересу дитини через музичний потенціал дитини за методикою Марії Монтесорі»;

- «Співпраця дошкільного закладу і сім'ї за системою Марії Монтесорі у гармонійному та продуктивному розвитку пізнавальної активності дошкільнят».

Цей семінар допоміг вихователям познайомитись краще з Монтесорі середовищем, правильно розвивати аспекти інтересу та активності дітей через засоби.

У дослідженні встановлено, що розвиток самостійності, творчості, права на вибір нового, цікавого завдання та пізнавальних інтересів дітей залежить від педагогічно правильної її організації з боку вихователя, використання об'єктивних умов і внутрішніх можливостей особистості дошкільника, до яких відносяться пізнавальні потреби, система цілей і задач особистості, її позиції, на основі якої виникають складні відношення до предметного світу і до людей.

Отже, важливо відзначити, що судження педагогів, їх знання, бажання та наміри повністю співпадають з реальною практикою керівництва пізнавальною діяльністю дітей. Таким чином, нами було з'ясовано, що вихователі ЗДО мають достатні знання у питаннях пізнавальної активності та основних напрямків її формування, постійно їх вдосконалюють та шукають нові шляхи реалізації заданих цілей.

2.3. Аналіз ефективності застосування педагогічної технології М.Монтесорі в процесі формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Перевірка ефективності запропонованої системи роботи з формування пізнавальної активності дитини у дітей старшого дошкільного віку вимагала проведення контрольного етапу дослідження. Методики дослідження були

залишені з констатувального етапу дослідження, також на контрольному етапі експерименту взяли участь ті самі досліджувані, що й на констатувальному.

Було проведено повторне діагностування за допомогою прихованого спостереження з метою виявлення вхідного рівня сформованості пізнавальної активності за критерієм «інтерес», та обраних раніше методик: критерію – «активність та самостійність» за допомогою стандартизованих методик А. Щетиніної та О. Шорхової; критерію «емоційне ставлення до різних видів продуктивної діяльності» за допомогою тесту М. Люшера.

За результатами проведеної роботи можна бачити позитивні зрушення в експериментальній групі, зокрема діти старшого дошкільного віку стали більш активними на заняттях, задавали питання пізнавального характеру, виявляли інтерес до проведення дослідів, крім того, вони стали більш самостійними і організованими. Більшість вихованців намагалися довести розпочату справу до логічного завершення, самостійно пропонували організувати різні види продуктивної діяльності та встановлювали правила такої діяльності.

Також ми відмітили у переважної кількості дошкільників більш сприятливий емоційний фон, діти з радістю виконували певні завдання, були дійсно зацікавленими у виконуваний діяльності, спокійніше сприймали свої невдачі, більш чітко виражали позитивні емоції.

Якщо порівняти отримані результати, то узагальнене значення високого рівня розвитку пізнавальної активності збільшились з 20,17% до 32,5%, значення середнього рівня – відповідно з 37,77% до 46,37%, а показник низького рівня зменшився з 42,06% до 21,13%.

Результати представлені у таблиці 2.3.1 та за допомогою діаграми (рис. 2.3.1. і 2.3.2) у порівнянні з констатувальним етапом дослідження.

Таблиця 2.3.1

Данні контрольного зрізу за обраними критеріями в ЕГ та КГ (у%)

Критерії Рівні	Інтерес		Активність та самостійність		Емоційне ставлення до різних видів продуктивної діяльності		Узагальнені показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	34,1	19	30	21	33,4	28	32,5	23
Середній	50	43	60	43	54,1	41	59,37	48
Низький	15,9	38	10	36	12,5	31	8,13	29



Рис. 2.3.1. Узагальнені показники рівнів пізнавальної активності дітей
ЕГ на контрольному етапі



Рис. 2.3.1. Узагальнені показники рівнів пізнавальної активності дітей
КГ на контрольному етапі

Аналіз порівняльних даних щодо сформованості у дітей старшого дошкільного віку пізнавальної активності на констатувальному та контрольному етапах роботи показує позитивні зміни показників вказаної властивості особистості в дітей експериментальної групи. Слід також відмітити, що залишилася певна кількість дітей-дошкільників, які усе ще

характеризувалися низькими показниками досліджуваної якості. Усе це свідчить про ефективність методів, форм і прийомів виховної роботи, застосованих на формувальному етапі дослідження, і вказує на необхідність впроваджувати обрані методики у подальшому.

Як зазначають порівняльні дані, завдяки спеціально організованій системі формування пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку за допомогою використання технології М. Монтесорі, зменшилася кількість дітей, віднесених до низького рівня показників пізнавальної активності. Це дає підстави стверджувати, що запропонована система виховання виявилася ефективною і доцільна для застосування в педагогічній практиці.

Після проведеної роботи з вихователями і батьками, ми разом дійшли висновку, що впровадження технологій М. Монтесорі у педагогічну практику сучасного закладу дошкільної освіти і у родинне виховання має позитивний вплив на формування високого рівня пізнавальної активності. У ході формувального експерименту завдяки консультаціям та пам'яткам вдалося позитивно вплинути на розуміння батьками важливості сенсорного виховання за методикою Монтесорі з метою вдосконалення відчуттів і сприймань, що становить основу розумового розвитку дітей дошкільного віку.

У цілому система формувальних впливів виявилася ефективною, позитивно позначилася на усіх досліджуваних компонентах пізнавальної активності – інтересу, активності і самостійності та емоційного ставлення до виконуваної діяльності. Отже, можна зробити висновок, що розроблена система роботи з формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку за допомогою виховних технологій М. Монтесорі значно оптимізувала виховний процес і є ефективною.

Порівнявши показники рівнів сформованості пізнавальної активності в дітей КГ та ЕГ ми можемо констатувати значні зрушення, що свідчить про ефективність проведеної нами роботи на формувальному етапі експериментального дослідження.

Висновки до розділу 2

У процесі дослідження було виявлено структурні компоненти і рівні пізнавальної активності старшого дошкільного віку. Так, під час констатувального зрізу ми визначили такі критерії сформованості пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку: інтерес, активність та самостійність, позитивне емоційне ставлення до різних видів продуктивної діяльності.

Первинна діагностика засвідчила переважно низький рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, і це вказує на необхідність цілеспрямованої педагогічної освітньої роботи і створення сприятливих виховних умов у закладі дошкільної освіти й сім'ї з метою виправлення ситуації.

Метою формувальної частини дослідження стало розробити, апробувати та упровадити у виховний процес закладу дошкільної освіти педагогічні умови та методи формування у старших дошкільників пізнавальної активності, узявши за основу Монтесорі-матеріали, що було реалізовано у наступних напрямках взаємодії: з дітьми старшого дошкільного віку та вихователями і батьками. Було створене предметно-просторове середовище шляхом наповнення його своєрідним дидактичним матеріалом і сукупністю виховних прийомів за методикою М.Монтесорі, у якому дитина змогла б найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. На наших заняттях ми впроваджували комплекс дидактичних ігор, що ґрунтуються на технології сенсорного виховання М. Монтесорі. Була проведена консультаційна робота з вихователями і батьками і надані рекомендації щодо використання навчальних технологій М. Монтесорі.

Контрольний етап експерименту був спрямований на виявлення того, наскільки змінилися прояви пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку у їх поведінці і навчальній діяльності. Результати контрольного експерименту довели позитивну динаміку змін у рівнях

сформованості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, а значить доведено ефективність використання Монтесорі-матеріалів, реалізованих у різноманітних формах і методах формування у дітей старшого дошкільного віку вміння активно і самостійно організовувати власну пізнавальну діяльність та позитивно оцінювати власні можливості.

Отже, висунуту гіпотезу підтверджено, що дає підстави для формулювання загальних висновків нашого дослідження.

Загальні висновки

За результатами вивчення проблеми формування пізнавальної активності дітей 5 -6 років дошкільників ми дійшли наступних висновків:

1. За *першим завданням*, було з'ясовано сутність поняття пізнавальна активність та виявлено, що пізнавальний інтерес є однією з її форм. Пізнавальна активність – діяльнісна ознака гностичної поведінки індивіда, яка ґрунтується на її прагненні активно набувати досвід, задовольняючи актуальні потреби та мотиваційні утворення через спонтанне бажання дізнатися щось нове. До її структури входять: мотиваційно-цільова, змістова, процесуальноопераційна, контрольна-оцінна, результативна складові. Однією з її форм є інтерес, який проявляється у емоційному тоні, в бажанні якомога більше дізнатися щось нове, у прагненні до самостійного пошуку нового, незвичного, в зосередженості уваги. Тому характерними ознаками його є прояви розумової активності у вигляді запитань, припущень, пошуку доказів і прагнення з'ясувати незрозуміле.

Термін «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Тобто «технологія» (дослівно) – це наука (вчення) про майстерність. Разом із поняттям «освітні технології» використовується також «педагогічні технології», «технології навчання», «технології виховання», «соціально-виховні технології». До педагогічних технологій належать навчальні, виховні технології та технології управління.

Технологія М. Монтесорі, є основою для розвитку мислення через розширення поля сприймання.

За *другим завданням*, було проведено констатувальну частину експерименту, виділено рівні розвитку пізнавальної активності дітей 5 -6 років. На основі виділених когнітивного, емоційного та поведінкового критерію пізнавальної активності було уточнено показники пізнавальної активності дітей 5 -6 років. Було з'ясовано рівні розвитку досліджуваного явища: високий, середній, низький. Також було здійснено розподіл досліджуваних на експериментальну й контрольну групу у межах сформованої нами вибірки.

Нами уточнено, що вихователі ЗДО мають певні прогалини у питаннях пізнавальної активності та основних напрямків її формування. Нерідко вони виявляють суперечливу поведінку щодо розвитку їх у дітей 5 -6 років, що негативно впливає в цілому на особистісний розвиток дітей.

За *третьім завданням* було проведено формувальний експеримент, який передбачав вдосконалення пізнавальної активності дітей 5 -6 років засобом технології М.Монтесорі. Педагогічними умовами, які було закладено в його основу стали: створення розвивального Монтесорі – середовища, стимулювання пізнавальної активності дошкільників через впровадження мультисенсорного підходу, педагогічна просвіта вихователів та батьків.

Експеримент здійснювався в 3 етапи і мав на меті перевірити розроблену методику формування пізнавальної активності засобами педагогічної технології М.Монтесорі. Розроблена система роботи використовувалась на заняттях, прогулянках та в іграх. Сутність системи роботи полягала у застосуванні форм, методів та Монтесорі-матеріалів.

За отриманими даними, зросла пізнавальна активність дітей високого рівня сформованості пізнавальної активності, кількість таких дошкільників зросла до 32,5 %. Досліджувані з великим інтересом і завзяттям виконували завдання і вивчали матеріал. Завдяки формувальному експерименту вихователі почали більше використовувати Монтесорі-матеріали, що поліпшило

загальний емоційний фон роботи, сприяло спілкуванню дошкільників один з одним.

Досліджувані стали більш допитливими, самі намагалися ділитися з іншими дітьми і навіть з дорослими наявною у них інформацією. Переважна більшість дітей намагалися підпорядкувати свої емоційні стани досягненню мети, керувалися інтересом до процесу пізнання. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у дослідженні пізнавальної активності в дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Додатки

Додаток А

Протокол спостереження за увагою та проявами інтересу старших дошкільників у процесі різних видів діяльності

Мета: спостереження за увагою та проявами інтересу старших дошкільників у процесі різних видів діяльності.

№	ПБ	Стійкість уваги	Розподіл уваги	Неуважність	Допитливість	Пізнавальний інтерес
1.	+	+	-	+	-	

Стійкість уваги - тривале утримування уваги на об'єкті або виді діяльності.

Розподіл уваги - здатність людини уважно виконувати одночасно кілька видів діяльності.

Неуважність - невміння зосередитися на предметі чи виді діяльності, нездатність проникнути у суть речей чи внутрішній світ іншої людини.

Допитливість характеризується прагненням дитини не тільки ззовні сприймати об'єкт, а й зрозуміти його внутрішній стан, структуру тощо.

Пізнавальний інтерес характеризується вибірковістю, здатністю охоплювати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, відносини того, що пізнається.

Загальна оцінка. Проведене спостереження засвідчило переважно низький рівень уваги у дітей старшого дошкільного віку, вони зосереджували увагу лише на вимогу вихователя, відволікалися на сторонні дії. Менше 50% старших дошкільників показали середній рівень сформованості уваги, цим дітям вихователь періодично наголошував на сказаному, та повторював алгоритм дій, але натомість вони поверталися до діяльності. Найменший показник високого рівня сформованості уваги – 13,3 %, дошкільнята уважно прислухалися до вихователя, не відволікалися у процесі різних видів діяльності.

Додаток Б

Карта проявів активності (А.М.Щегініна, Н.О.Абрамова)

Дана карта заповнюється на основі багаторазових спеціальних спостережень за особливостями поведінки дитини на різних ситуаціях.

При заповненні картки ставте у відповідній клітині кількість балів: якщо дитина вказану форму поведінки не виявляє ніколи, то він отримує 0 балів; рідко – 1 бал; часто - 2 бали і завжди - 3 бали

Показники активності	Частота прояву			
	Ніколи	Рідко	Часто	Завжди
Виявляє велику рухливість				
Активно вступає у взаємодію з дорослими				
Пропонує свою допомогу				
Включається у взаємодію з однолітками				
Бере активну участь в іграх				
Перебуває в хорошому настрої				
Виявляє зацікавленість до всього нового				
Охоче включається у діяльність, якщо вона йому цікава				
Не намагається усамітнитись				
Виявляє агресивність				
Поводиться шумно				
Легко зацікавлюється				
Не любить займати другорядні ролі				
Експресивний				
Виявляє упертість				
Балакає швидко, гучно				

Обробка та інтерпретація даних.

Підрахувавши кількість балів, можна визначити рівень активності дитини:

0-16 – низький; 17-32 – середній; 35-48 – високий.

**Картка виявлення ініціативності
(А.М.Щетініна)**

Заповнюється після цілеспрямовано проведених багаторазових спостережень за дитиною. Якщо дитина часто виявляє вказану форму поведінки, то у відповідну графу ставиться 4 бали; іноді - 2 бали; ніколи - 0 балів.

Показники активності	Частота прояву			
	Ніколи	Рідко	Часто	Завжди
Бере на себе головні ролі в грі				
Виступає ініціатором будь-якої діяльності				
Перехоплює у однолітків ініціативність у виконанні завдань				
Бере участь у всіх справах				
Подобається висловлювати свою точку зору. Прагне бути лідером				
Любить знаходитись в центрі уваги				
Намагається бути першим в усьому				
Не боїться взятись				

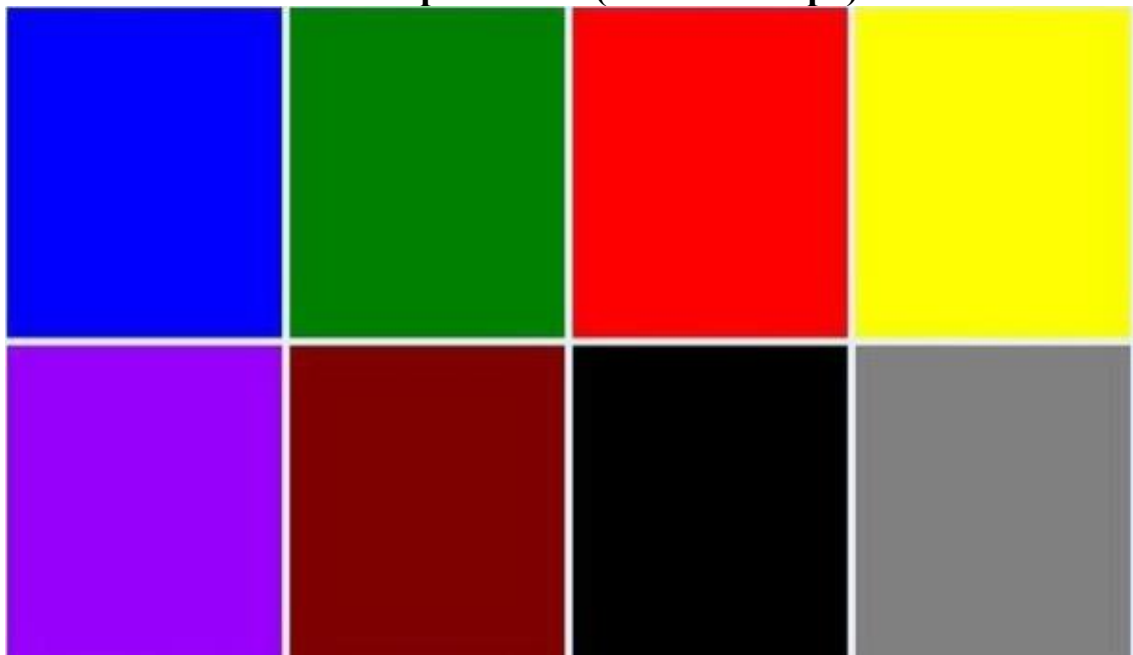
за незнайоме йому діло				
Висловлює радість від уваги до нього зі сторони дорослих та однолітків				
Не згоден з думкою інших, наполягає на своїй				

Обробка та інтерпретація результатів.

Склавши суму отриманих дитиною балів, можна вважати розвиток у нього ініціативності досить високим, якщо вийшло в сумі від 23 до 44 балів; середнім – від 11 до 22 балів; низьким – від 0 до 10 балів.

Додаток В

Колірний тест (за М. Люшера)



Мета: виявити актуальний емоційний стан дитини.

Обладнання: вісім кольорових карток:

- 1 — синя;
- 2 — зелена;
- 3 — червона;

- 4 — жовта;
- 5 — фіолетова;
- 6 — коричнева;
- 7 — чорна;
- 0 — сіра.

Інструкція. «Подивись уважно на картки, розкладені перед тобою, обери ту, що тобі найбільше подобається. Цю картку ми відкладемо. Потім поглянь на ті картки, що залишилися, обери наступну найприємнішу за кольором. Повторюй цю процедуру, доки не залишиться одна, остання картка».

У міру відбирання карток у протоколі фіксується номер кожної з них.

Порядок вибору дитини	1	2	3	4	5	6	7	8
Колір								

Обробка та інтерпретація результатів

Необхідно брати до уваги значення певного кольору, які описав М. Люшер.

Додаток Г

Методика діагностики самостійності старших дошкільників (О. О. Шорохової)

Дослідження самостійності дошкільників старшої групи за методикою О. О. Шорохової проводилося у два етапи. *На першому етапі* - на матеріалі переказу (методика «Переказ казки») і оповідання (методика «Доріжки до будиночка»). Система якісного та кількісного оцінювання включає трибальну шкалу. 3 бали (високий рівень) - прояв інтересу і готовності індивідуально виконати завдання. 2 бали (середній рівень) - прояв ініціативності і незначного прагнення індивідуально виконати завдання. 1 бал (низький рівень) - порівняно невелика ініціативність, цілеспрямованість виявляється

рідко, відмова від виконання завдання. Система якісного та кількісного оцінювання включає трибальну шкалу. 3 бали (високий рівень) - переказує без допомоги дорослого, в складанні розповіді по картинках індивідуально визначає етапи рішення. 2 бали (середній рівень) - розповідає з питань дорослого, не завжди може індивідуально завершити висловлювання. 1 бал (низький рівень) - називає окремі слова. Дослідження самостійності старших дошкільників на *другому етапі* проводилося по вербальному тесту Торренса «Удосконалення іграшки».

Методика виконання. Дитині пропонується пластмасовий, безформний заєць. Випробуваний повинен відповісти на запитання, що потрібно змінити в цій іграшці для того, щоб вона стала краще, цікавіше. Пропонується наступна інструкція: «Уяви, що ти чарівник. Ти можеш робити все, що завгодно. І ось тобі приносять таку іграшку і просять переробити її, щоб з нею стало цікавіше грати, щоб вона стала краще. Що б ти зробив? »У разі незрозуміння або утруднення, інструкція доповнюється, уточнюється таким чином: «Ніхто не хоче грати з цим зайчиком. Як же його змінити? Що конкретно потрібно зробити, щоб всім захотілося з ним пограти?». Система якісного та кількісного оцінювання креативності включає трибальну шкалу. 1 бал (репродуктивний рівень) - зміна зовнішнього вигляду предмета, форми, розміру, кількості, кольору матерії; додавання, віднімання, переконструювання окремих елементів. 2 бали (комбінаторний рівень) - пропозиція нерухомої зміни, а також зміна позиції окремих елементів предметів, функціональні зміни без ідеї вдосконалення. 3 бали (оригінальний рівень) - приведення предмета в рух. Пасивна динаміка (імітація руху предмета); механічна активність предмета (під зовнішнім впливом); автоматична активність предмета.

Додаток Г

Заняття на тему: «Осінній дощик прийшов у гості».

Мета: вчити дітей виконувати малюнок способом « промакування», розподіляти на аркуші паперу «зверху-вниз » крапельки дощу, правильно користуватися пензликом , рівномірно набирати фарбу на пензлик; розвивати активність, самостійність, спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні відчуття; виховувати охайність, ввічливість, готовність прийти на допомогу.

Обладнання: альбом, фарба, пензлик, підставка для пензлика склянка з водою, губка, тарілки, наочні картинки, осінні листя.

Хід заняття.

1. Привітання у колі.

Ранок добрий наступив,

Діти посміхаються ,

І давайте всі гарненько

Разом привітаємось!

Гра «Комплімент». – Діти, давайте привітаємось один з одним, поверніться до свого сусіда праворуч, доторкніться до його плеча, привітайтеся і скажіть йому щось приємне, ось, як я. (Вихователь робить перше привітання, і каже «у тебе сьогодні красива кофтинка»).

А давайте розгадаємо загадку «Золоті метелики з дерева летять, крильцями своїми сумно шарудять». Яка це пора року?

– Подивіться, який дарунок нам принесла осінь.

2. У середину кола вихователь висипає осінні листя. Дітям пропонується взяти листочки до рук, і описати свої відчуття, які листочки на дотик, – цупкі, прохолодні, на звороті проступають прожилки, якого вони кольору.

Вихователь читає віршик:

Ми листочки, ми листочки,

Деревця сини і дочки,

Ми на гілочках висіли,

Дмухнув вітер – полетіли.

Ми мандруєм, ми кружляєм,

Землю шелестом вкриваєм.

– З якого дерева цей листок, а цей? (діти вгадують дерева)

– А давайте викладемо доріжку з листя, спочатку покладемо більші листочки, а потім менші. А тепер навпаки, спочатку менші, а потім більші.

– А тепер викладемо наші листочки по колу.

– А тепер виберемо менший листочок, і накриємо його більшим листочком, щоб заховати.

– Обведіть пальчиком листочок по краю. А тепер намалюйте листочок на підлозі, а тепер у повітрі.

3. Вихователь включає звуковий запис дощу. – Послухайте діти, що це?

– А як звучать крапельки? (діти імітують звуки крапель). А який буває дощ? (діти імітують голосніше, або тихіше) А звідки беруться крапельки? (з хмари) А де хмара?

Давайте встанемо, підніmemo ручки вгору і пострибаємо так високо, як зможемо, до самої хмари, ніби ми також крапельки: ми – дощ, ми випливаємо з Великої хмари и летимо над землею. Кожен з вас маленька прозора краплина, вам приємно кружляти у повітрі серед дощу. Ви – дощ, ви зустрічаєтесь із землею и кажете їй " Здрастуй!" Вас перехоплює легкий вітерець и ви кажете йому : " Здра - а -сту- у- й!". Ви м'яко опускаєтесь на землю и вона з полегшенням зітхає " Ах!".

– Ми трошки відпочили , а тепер сядьте на свої місця. Подивіться на цю картинку. Що намальовано? (Хмара, дощ)

– Скільки намальовано хмар ? (Дві хмаринки)

– Якого кольору хмаринки ? (Синього кольору)

– Скільки крапель дощу: багато чи мало? (Багато).

– Звідки йде дощ? (З хмари)

– Дощ іде зверху чи знизу? (Зверху).

– Сьогодні ми з вами намалюємо дощик. Давайте згадаємо, що нам знадобитися для виконання завдання? (Альбом , фарби , пензлик , підставка для пензлика , стакан з водою)

– Давайте сядемо за столики і пограємо у невеличку гру. Що ви бачите зайвого на ваших столиках (губка і дві тарілки).

– А коли йде дощик, що він залишає на дорозі? (Калюжі). Так, правильно. Ми сьогодні з вами будемо працювати з водою. А вона може пролитись і також зробити калюжку.

Вправа “Була калюжа – і немає її”. Ця вправа має велике виховне значення: дитина, проливши що-небудь, зможе прибрати за собою. Спочатку діти переносять губкою воду з однієї тарілки в іншу. Вихователь наливає трошки води в одну з тарілок, і показує, як користуватися губкою, набираючи нею воду в одній тарілці і віджимаючи над іншою. Звертає увагу на те, що вода не повинна капати з губки. Діти виконують вправу самостійно.

– Дощ будемо малювати методом «примакування» (вихователь показує). Щоб наша робота вдалася, ми приготуємо наші ручки.

Пальчикова гімнастика:

Скільки знаю я дощів,
Порахуємо мерщій,
Дощик з вітром, Дощ грибний,
Дощик з сонцем, Дощик з градом,
Дощик з рясним листопадом.

Діти малюють самостійно.

По завершенню діти прикріплюють свої малюнки на заздалегідь натягнутій мотузці прищепками.

4. Завершення заняття у колі. Обговорення результатів. Діти по черзі діляться своїми враженнями, що у них вдалось найкраще, що викликало труднощі.

5.

Додаток Г

Дидактичні ігри за методикою Монтессорі

“Намисто”. Висипати в мисочку намистинки двох кольорів (приблизно по 5-7 намистин кожного кольору) і праворуч від мисочки поставити два блюдця. Запропонувати: “Давай в одне блюдце складемо всі червоні намистинки, а в інше – всі зелені”. Щоби поживити гру, можна сказати, наприклад, що це пригощання для ведмедика і зайчика, причому ведмедик любить тільки вишні, а зайчик – тільки агрус. Перекладати намистинки треба по одній, беручи трьома пальцями (показати). Якщо якісь намистинки впадуть на стіл, необхідно підібрати їх за допомогою совочка.

“Чарівне сито”. “У цій чашці перемішані рис і манка (покажіть окремо крупинки рису й манки). Як вибрати звідси всі рисові зернятка? Це важко зробити навіть твоїми маленькими і спритними пальцями. Але тобі допоможе сито!” Відділення однієї крупи від іншої схоже для дитини на фокус. Пояснить, чому так виходить, насипавши в сито спочатку чисту манку, а потім – рис. Просіяний рис треба пересипати в підготовлену тарілку. Порадійте разом із малюком досягнутому результату.

“Виловимо з води”. Налийте в миску воду і киньте туди кілька дрібних предметів: шматочки пробки, гілочок тощо. Запропонуйте малюкові за допомогою маленького сита з ручкою виловити всі ці предмети і скласти їх у тарілку, що стоїть на підносі праворуч від миски. Сито малюк повинен тримати в правій руці.

“Не висип і не пролий”. Спочатку насипте в глек трохи крупи і покажіть малюкові, як, тримаючи глечик правою рукою і притримуючи лівою, пересипати крупу в склянку, що стоїть зліва від глечика. (Усі висипані зерна дитина повинна змести щіткою в совок.) Не забудьте стримано похвалити дитину, якщо вона акуратно прибрала. Переходити до переливання слід тільки тоді, коли дитина добре освоїть пересипання. Допоможіть почати і закінчити переливання – це для дитини найважче. Покажіть, як зібрати розливу воду губкою.

“Відкрий і закрый”. Придумати гру: наприклад, малюк може бути лікарем, у якого багато баночок із ліками, або господинею, яка тримає в

баночках різні крупи. Поставте перед дитиною декілька маленьких баночок із закритими кришками (банки повинні відрізнятися розміром і формою). Запропонуйте відкрити всі баночки, а потім знову закрити, правильно підібравши кришки. Якщо кришки закручуються, простежте, щоб малюк крутив кришку, а не банку.

“Була калюжа – і немає її”. Ця вправа має велике виховне значення: дитина, проливши що-небудь, зможе прибрати за собою. Спочатку навчіть малюка переносити губкою воду з однієї тарілки в іншу. Поставте на піднос дві тарілки: зліва з невеликою кількістю води, праворуч – порожню. Покажіть, як користуватися губкою, набираючи нею воду в одній тарілці і віджимаючи над іншою. Зверніть увагу на те, що вода не повинна капати з губки на піднос. Потім пролейте трохи води на піднос і покажіть, як витерти калюжу, зібравши її губкою.

“Ану вилови”. Поставте на піднос дві тарілки: зліва – глибоку, а праворуч – мілку. У глибоку тарілку налейте води й киньте декілька дрібних предметів, що плавають. Запропонуйте малюкові виловити їх по одному ложкою і перекласти в мілку тарілку. Спочатку допоможіть йому, злегка направляючи його руку. Стежте, щоб дитина правильно тримала ложку. Важливо довести вправу до кінця: всі предмети перенести в мілку тарілку, а пролиту воду – зібрати губкою.

“Пересипаємо ложкою”. Поставте на піднос дві чашки: зліва – чашку з крупою, а праворуч – порожню. Спочатку, рухаючи рукою дитини, покажіть, як набрати неповну ложку крупи, дочекатися, щоб крупа перестала сипатися з ложки, і, плавно рухаючи рукою, перенести ложку до правої чашки й перевернути над нею. Допоможіть малюкові набрати крупу, коли її залишиться мало (підкажіть, що треба нагнути чашку лівою рукою). Корисно поєднувати цю вправу з розмішуванням. Наприклад, дитина може сама насипати цукор у чай і розмішати його.

«Шумові коробки». Атрибути для гри складаються з двох ящиків по 6 коробочок в кожному. Вони заповнені різними матеріалами і при струсі

видають різні шуми від тихого до гучного. Вихователь бере коробочку, трясє її вгору і вниз і уважно прислухається до шуму. При повторенні він закриває очі. Інтерес дитяти буде притягнений до дії. Тепер вихователь бере коробочки з іншого ящика. Коробочки з червоними кришками ставлять з одного боку столу, серію з блакитними кришками - з іншого боку. Так досягається вища концентрація. Він бере в руки по одній коробочці з кожної серії. Через почерговий струс порівнює їх між собою. Якщо шуми обох коробочок не збігаються, він ставить назад одну коробочку декілька в стороні від останніх. Вправа повторюється з іншими коробочками тієї ж серії. Це продовжується до тих пір, поки не буде знайдена коробочка з таким же шумом.

«Веселі прищіпки»

Прищіпки - це чудовий тренажер для маленьких пальчиків. Покажіть дитині, як їх можна чіпляти до будь-якого плоского предмету, наприклад, до картону, широкої лінійки, тарілки. З часом завдання можна ускладнити: попросіть малюка закріпити прищіпки на натягнутій мотузці. Щоб ваші заняття були цікавішими - зробіть спеціальні картонні заготовки, наприклад, можна вирізати силуети ялинки і сонечка і чіпляти ялинці голки з прищіпок, а сонечку - промінчики.

«Коробочка з тканинами»

Іграшки: невелика коробочка, що містить по парі шматочків кожної тканини різної текстури (наприклад, шовк, бавовна, шерсть тощо). Покажіть малюкові три пари шматочків тканини, найбільш контрастних за текстурою; потім перемішайте їх і попросіть дитину знайти пари, обмацуючи їх руками; коли малюк зрозуміє суть вправи, додавайте інші шматочки тканини; надихніть дитину проробити те ж саме із зав'язаними очима.

Додаток Д

Картки-пам'ятки для вихователів

Система Монтессорі побудована на трьох принципах:

- ✿ У центрі уваги завжди знаходиться дитина.
 - ✿ Дитину оточує середовище, що дає можливість самостійно розвиватися.
 - ✿ Монтессорі-педагог спостерігає з боку і втягується в процес тільки на прохання дитини.
-
-

Відмінності навчання за Монтессорі

- ✿ Робота з різними навчальними матеріалами виключає змагання між дітьми і порівняння досягнутих результатів;
 - ✿ Результат кожної дитини оцінюється індивідуально і не порівнюється з загальноприйнятими критеріями;
 - ✿ Дітей не примушують до дії, не заохочують за результат і не карають за його відсутність;
 - ✿ Кожна дитина навчається в комфортному темпі, має право коригувати тривалість навчання;
 - ✿ Діти самостійно формують напрямок свого розвитку і користуються навчальним матеріалом на свій розсуд
-
-

Ключові обов'язки педагогів за системою Монтессорі

- ✿ Педагоги виступають в ролі нейтральних спостерігачів за процесом навчання;
 - ✿ Чи не перешкоджають самостійних дій дитини;
 - ✿ Дозволяють сформувати простір навколо себе на розсуд дитини, поважають його вибір;
 - ✿ Допмагають відчувати, відчувати на дотик ігрові предмети і навколишнє середовище
-

Цитати Марії Монтессорі про виховання

- ✿ «Кожна дитина для мене перш за все особистість, яка не потребує навчання. Діти готові самостійно розкривати свій потенціал, для чого їм необхідно правильно організувати простір».
- ✿ «Я не можу виховати генія. Але я можу підштовхнути кожної дитини розкрити свої здібності і допомогти застосувати їх на практиці. Допоможу знайти свободу в діях, стати рішучіше і відчути внутрішню гармонію».
- ✿ «Діяльність, в якій ви зацікавлені, будь-коли знесилиться вас, а, навпаки, додасть енергії».
- ✿ «Для початку зірви пелену зі своїх очей, і тим самим допоможеш прозріти своїй дитині».
- ✿ «Перебуваючи у контакті з дитиною завжди стежте за своїми звичками - станьте гідним прикладом, продемонструйте свої найкращі якості».
- ✿ «Моя завдання не навчити дітей, а дати їм путівку в життя».
- ✿ «Проявляйте терпіння до пасивної діяльності дитини, прислухайтеся до його роздумів про минуле і майбутнє».
- ✿ «Супроводжуйте тих, хто намагається діяти, навіть якщо вони не мають чітких цілей».
- ✿ «Перше розуміння, яке повинно прийти до дитини, це розмежування поганого і хорошого».

19 заповідей Марії Монтессорі для батьків:

1. Дітей вчить те, що їх оточує.
2. Якщо дитину часто критикують - вона вчиться засуджувати.
3. Якщо дитину часто хвалять - вона вчиться оцінювати.
4. Якщо дитині демонструють ворожість - вона вчиться битися.
5. Якщо з дитиною чесні - вона вчиться справедливості.
6. Якщо дитину часто висміюють - вона вчиться бути боязкою.
7. Якщо дитина живе з почуттям безпеки - вона вчиться вірити.
8. Якщо дитину часто ганьблять - вона вчиться відчувати себе винною.
9. Якщо дитину часто схвалюють - вона вчиться добре до себе ставитися.
10. Якщо до дитини часто бувають поблажливі - вона вчиться бути терплячою.
11. Якщо дитину часто підбадьорюють - вона набуває впевненість у собі.
12. Якщо дитина живе в атмосфері дружби і відчуває себе потрібною - вона вчиться знаходити в цьому світі любов.
13. Не кажіть поганого про дитину - ані при ній, ані без неї.
14. Концентруйте увагу на розвитку хорошого в дитині так, щоб у результаті поганому не залишалось місця.
15. Будьте активні у підготовці середовища. Виявляйте постійну ретельну турботу про неї. Показуйте місце кожного розвиваючого матеріалу і правильні способи роботи з ним.
16. Будьте готові відгукнутися на заклик дитини, яка потребує вас. Завжди прислухайтесь і відповідайте дитині, яка звертається до вас.
17. Поважайте дитину, яка зробила помилку і зможе зараз або трохи пізніше виправити її, але негайно суворо зупиняйте будь-яке некоректне використання матеріалу і будь-яку дію, що загрожує безпеці самої дитини або інших дітей.
18. Поважайте дитину, що відпочиває або спостерігає за роботою інших, або розмірковує про те, що вона зробила чи збирається зробити.
19. Допмагайте тим, хто хоче працювати, але поки не може вибрати собі заняття до душі.

ДОДАТКИ

Додаток А

19 заповідей Марії Монтессорі для батьків:

1. Дітей вчить те, що їх оточує.
2. Якщо дитину часто критикують - вона вчиться засуджувати.
3. Якщо дитину часто хвалять - вона вчиться оцінювати.
4. Якщо дитині демонструють ворожість - вона вчиться битися.
5. Якщо з дитиною чесні - вона вчиться справедливості.
6. Якщо дитину часто висміюють - вона вчиться бути боязкою.
7. Якщо дитина живе з почуттям безпеки - вона вчиться вірити.
8. Якщо дитину часто ганьблять - вона вчиться відчувати себе винною.
9. Якщо дитину часто схвалюють - вона вчиться добре до себе ставитися.
10. Якщо до дитини часто бувають поблажливі - вона вчиться бути терплячою.
11. Якщо дитину часто підбадьорюють - вона набуває впевненість у собі.
12. Якщо дитина живе в атмосфері дружби і відчуває себе потрібною - вона вчиться знаходити в цьому світі любов.
13. Не кажіть поганого про дитину - ані при ній, ані без неї.
14. Концентруйте увагу на розвитку хорошого в дитині так, щоб у результаті поганому не залишалося місця.
15. Будьте активні у підготовці середовища. Виявляйте постійну ретельну турботу про неї. Показуйте місце кожного розвиваючого матеріалу і правильні способи роботи з ним.
16. Будьте готові відгукнутися на заклик дитини, яка потребує вас. Завжди прислухайтесь і відповідайте дитині, яка звертається до вас.
17. Поважайте дитину, яка зробила помилку і зможе зараз або трохи пізніше виправити її, але негайно суворо зупиняйте будь-яке некоректне

використання матеріалу і будь-яку дію, що загрожує безпеці самої дитини або інших дітей.

18. Поважайте дитину, що відпочиває або спостерігає за роботою інших, або розмірковує про те, що вона зробила чи збирається зробити.

19. Допмагайте тим, хто хоче працювати, але поки не може вибрати собі заняття до душі.