**ІТИ ЗА ДИТИНОЮ. РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ**

Дедалі частіше однією з труднощів професії пе­дагоги називають управління дитячою діяльніс­тю, організацію дітей. Навіть вихователі старшого покоління, які не поспішають відмовлятися від авторитар­ного стилю, скаржаться на те, що діти тепер не такі, як двад­цять і навіть десять років тому.

Сьогодні значно більше вихо­ванців не поважають старших, не хочуть слухатися, проявля­ють агресивність, вдаються до грубощів. Їхні інтереси буває важко зрозуміти, а хід думок і висловлювання часом вражають. Через це у педагога ви­никають неприємні ситуації не лише з дітьми, а й з батьками. Такі колізії засмучують, викликають від­чуття власної фахової неспроможності.

**Нові часи - нові діти**

Чи ж справді так змінилися діти? Психологи світу підтвер­джують це вважаючи, що новий період історії людства формує нову людину. Не вдаючись до езотеричних причин, назвемо прості й абсолютно зрозумі­лі: нинішні дошкільнята — діти батьків, які зростали в 90-ті роки у зовсім інших соціаль­них, економічних і культурних умовах, ніж кілька попередніх поколінь. Значною мірою на них вплинув і стрімкий інформаційно-технічний прогрес. Такі зовнішні чинники формування батьків внесли корективи і в генетичну інформацію, яку успадкували їхні діти. Крім того, знову кардинально змінилися умови життя, в яких зростають сучасні дошкільнята. Тож у їх­ньому фенотипі й про­являються незнайомі нам, іноді незрозумілі, риси. Таким чином, споконвічна проблема батьків і дітей загострилася швидкістю змін у розвитку сус­пільства.

Слід додати ще проблеми екології, які випали на долю ба­бусь, дідусів, батьків і самих нинішніх дошкільнят, та тотальну хімізацію нашого харчування. Здебільшо­го лікарі пов’язують із цим підвищену агресивність, гіперактивність, синдром дефіциту уваги, дитячі депресії. Розвинені країни зазнали цього лиха раніше за нас. Тож вихователів, наприклад у США, давно не дивує обов’язок своєчасно видавати багатьом ви­хованцям пігулки від цих захворю­вань.

Некерованість деяких дітей спри­чинена також зміною стилю родинного виховання з авторитарного, що панував у нашій країні споконвіку, на демократичний. Молоді батьки прагнуть, щоб їхні діти не зазнавали, як попередні покоління, утисків і пригнічень людської гідності, волі і думки. Тож дають малятам багато свободи, поблажливо ставляться не лише до їхніх пустощів, а й до відверто зухвалої, агресивної поведінки.

Навчаючи дитину відстоювати свої ін­тереси, забувають нагадати їй про інтереси й потреби тих, хто поруч. У таких сім’ях не приділяють уваги прищепленню не тільки християнської любові до ближнього, а й елементарної поваги до дорослих, до педа­гогів. Тож усе частіше вихователі й учителі у відповідь на зауваження та вимогу чують від дітей: «Робіть самі», «А я так хочу!».

Звісно, на поведінці дітей позначається став­лення деяких батьків до педагогів, як до обслу­ги, яка має безліч обов’язків і мінімум прав.

«Як маємо чинити? — запитують педаго­ги. — Адже покарати ніяк не можемо. А ска­жеш суворіше, підвищиш тон, дитина скар­житься, що на неї кричали і маєш неприємні розмови з батьками. А як виховувати без жодного тиску?»

Так, за радянських часів авторитарний стиль, трохи підвищений тон педагога вва­жався нормою. Сьогодні — вже ні.

Але в демократичному сус­пільстві моральні норми не від­міняються. Навпаки, за їх дотри­манням стежать суворіше саме для того, щоб забезпечити без­пеку і психологічний комфорт усіх його членів. Нехтування цим законом є величезною помил­кою багатьох батьків. Прагнучи виховувати дітей по-новому, «у свободі», вони не ставлять до синів і дочок моральних вимог, не обмежують і не унормовують їхню поведінку, нерідко й самі не є гарним взірцем для них. Таким чином малюк уперше стикається із соціальними ви­могами саме у дитсадку, найчастіше вже після 2-3 років. А це запізно. Це ускладнюється ще й тим, що він переживає стрес через відрив від мами, вхо­дження в нові умови.

Тож правильні морально-етичні установки дитина має отримати саме в сім’ї, з віку немовляти, усвідо­мити, що свобода кожного з нас закінчується там, де починається свобода іншого. Якщо ж соціаль­ні рамки першим виставляє вихователь, це може викликати в дитини негативні реакції. Адже вона звикла жити без правил, не рахуючись з іншими.

Небажання виконувати чужу волю, жити одним життям з групою часто й спричинює від­мову дитини від участі у спільних справах і занят­тях, іграх, до яких її хоче залучити вихователь. За старої системи таку дитину просто змусили б сісти за стіл чи стати в коло і діяти, як усі діти. Сучасні вихователі, керовані настановою демократизувати педагогічний процес, цього іноді не роблять.

**Реалії сьогодення**

Нерідко, коли вихователі намагаються дати ді­тям повну свободу, заняття проводиться лише з тими, хто зацікавився, а решта займаються «своїми справами»: хтось бігає по кімнаті, інший добу­довує щось в ігровому куточку, а хтось висить до­гори ногами на гімнастичній стінці. Чи правильно це? Часто кажуть: «Ні».

Поцікавимося досвідом садків Монтессорі та Вальдорфських. Адже тут усе підпорядковано дитя­чій свободі: сам обирай матеріал, приймай рішен­ня, займайся. Педагог допоможе, якщо звернешся, але ні на чому не наполягає. І діти поводяться при­стойно і не заважають одне одному. Правда, їх у групі не 30 і не 40, а від 12 до 20. Це, звісно, багато важить. Але є ще один істотний нюанс: у таких за­кладів є можливість відбирати вихованців, тому й рідше трапляються «складні» діти.

Чого не скажеш про масові дитсадки, де кіль­кість дошкільнят з афективною поведінкою збіль­шується.

«Як за таких умов організувати життя ді­тей в групі? — запитують вихователі. — Як не нав’язувати своєї волі? Як іти за дитиною і куди нас це приведе? Як навчати й розвива­ти всіх, коли в кожного свої інтереси?»

Стороннім людям, які раптом потрапляють до дошкільного навчального закладу, здається, що з часів їхнього власного дитинства тут начебто нічого не змінилося. Так само смачно пахне борщиком і кашею, чути веселий гомін малю­ків, співи під фортепіано, так само заклопотані вихователі.

Так, з огляду на специфіку ди­тячого віку, в житті дошкільного закладу справді є багато тако­го, що має лишатися незмінним у будь-які часи, незалежно від інновацій і модних течій: чіткий режим, що забезпечує ритм, який допомагає дитині відчути упорядкованість свого життя і надає впевненості; ніжне піклу­вання, що огортає теплом і затишком, зігріває любов’ю; занурення в життєво необхідну для кожної дитини школу стосунків з однолітками й дорослими, яке надає їй можливості для про­яву особистісної активності в різних видах ді­яльності.

Але уважний погляд досвідченого фахівця на організацію життєдіяльності дітей і дорослих у сучасному дошкільному закладі виявить: відбу­лися істотні зміни. І справа не лише в тому, що в переважної більшості дитячих садків значно поліпшилися матеріальні умови життєдіяльнос­ті, а й у тому, що змінився сам дух, принципово оновилися способи управління розвитком дітей.

Від жорстко регламентованого, єдиного для всіх і кожного режиму побутової організації жит­тя, навчальної, ігрової, художньої та інших видів діяльності до створення умов для особистісного самовизначення кожної дитини, надання пріори­тетів індивідуальній стратегії розвитку дошкіль­ника й активного пошуку шляхів, як це реально зробити.

Надати дитині свободу самовираження, створити умо­ви для її вільного всебічного розвитку, не заганяти освітній процес у суворі рамки — такі гасла характе­ризують сучасну дошкільну освіту. Водночас, коли ви­хователь намагається впровадити їх у практику своєї роботи, перед ним постають закономірні запитання: «Як, надавши кожному вихованцеві свободу, зберегти порядок у групі? Якщо відмовитися від керівної ролі в педпроцесі, то як тоді виконувати програмові за­вдання? Як середовище зробити освітнім і розвивальним?».

**Націлені на пошук**

Період бурхливих дебатів на тлі переходу від знаннєвої до особистісно орієнтованої моделі ор­ганізації життєдіяльності дітей, що тривав кілька років, змінився етапом активного пристосуван­ня до нових умов організації освітнього проце­су в дошкільному закладі.

Оновлені стандарти дошкільної освіти, яки­ми, по суті, є Базовий компонент (2012р.), утвердили як стратегічну мету дошкільної осві­ти — забезпечення життєвої компетентності, дошкільної зрілості дитини, що можливо лише в умовах вільного вибору нею свого темпу, сво­їх способів, шляхів розвитку в сприятливих для цього умовах.

Зазначене актуалізує звернення до категорії освітнє середовище.

**Освітнє середовище — що це?**

Тривалий час у системі дошкільної освіти, точ­ніше в теорії та практиці управління дошкільною освітою, термін освітнє середовище майже не вживався. Середовище, звичайно, було, існували вимоги щодо його оформлення, матеріального оснащення, але освітня робота, яка проводила­ся в межах освітнього процесу, була плановою й чітко організованою, єдиною для всіх, майже без урахування індивідуальних особливостей окре­мої дитини.

У сучасному ро­зумінні середовище в аспекті розвитку й освіти лю­дини розглядається з двох позицій: як простір і як матеріал для розвитку, тобто суспільні, матеріаль­ні й духовні умови існування, діяльності людини, її формування як особистості. Водночас це й «за­гальний стан постійно змінюваних умов», зміст і спрямованість яких забезпечуються переду­сім характером, світоглядом людей, пов’язаних спільністю цих умов.

За такого підходу середовище є активним суб’єктом дійсності, носієм певних інформа­ційних та культурних смислів, що впливають на людину, яка діє в цих умовах, і, в свою чергу, не може не чинити зворотного впливу на саме середовище.

**Надати свободу й зберегти контроль**

Перегляд ролі та функцій освітнього середовища в сучасній організації ро­боти дошкільного закладу пов’язаний зі зменшенням частки освітнього про­цесу в його традиційному баченні (фронтальний спосіб навчання, просторові та часові обмеження активності дитини, пріоритет научування перед набуттям дітьми власного досвіду пізнання тощо) на користь створення в межах освітнього середовища сприятли­вих умов для всебічного розвит­ку кожної дитини (індивідуальні форми роботи, свобода самовиз­начення в різних видах дитячої ді­яльності, пріоритет власного до­свіду пізнання тощо).

Втім вихователям складно відмовитися від звичних форм освітнього процесу, який давав можливість зберігати контроль над активністю дітей. Можливо, саме тому багато педагогів про­довжують апробовувати різні способи контролювання, упорядко­вування дій і в умовах освітнього середовища. Найпоширеніший спосіб — зонуван­ня групового приміщення на тематичні.

Досвід Монтессорівських, Вальдорфських та інших дитсадочків, що працюють за європейсь­кими освітніми системами, показує, яке велике значення приділяється формуванню в малюків уміння вільно діяти в межах дозволеного, задо­вольняти свої інтереси у будь-який соціально прийнятний спосіб.

Небажання дозволити дітям самостійно визна­чатися з предметно-просторовим «упорядкуван­ням» більшість вихователів мотивує невмінням дітей розпоряджатися наданою їм свободою, необхідністю постійно контролювати їхні дії, три­мати порядок у групі тощо. Але ж самі собою такі вміння не з’являться, потрібна практика їх поступового набуття за сприятливих умов.

Отже, думка науковців збігається з позицією педагогів-новаторів, які вважають, що розвиток особистості зумовлюється не предметно-прос­торовим оточенням як таким, не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом та організацією її діяльності в цьому середови­щі.

**Зони порядку та свободи**

В основу моделі управління розвитком дітей в умовах освітнього середовища було покла­дено ідею структурування освітньо-виховної системи на зони порядку і свободи.

Зона порядку визначає планомірний, керо­ваний дорослим процес життєдіяльності. Це не лише освітньо-пізнавальна діяльність у традицій­ній формі — заняттях різних видів і типів — а ще й спостереження, екскурсії, дидактичні ігри, гім­настика, режимні моменти тощо.

У процесі організованого навчання педагог постійно долає суперечності між програмовими вимогами та природними лініями розвитку дити­ни. Відомо, що міцний розвивальний ефект дає лише те заняття, в якому наставникові вдається підтримати й розвинути природний інтерес дітей, спрямувати їхню пізнавальну активність.

У зоні свободи діють синергетичні закони розвитку дитини, тобто закони саморозвитку та самоврядування. Це позначається на характері взаємодії педагога з дитиною. Він не нав’язує їй власні цілі, а виявляє, підтримує цілі кожного вихованця, сприяє їх реалізації.

Очевидно: освітнє середовище не може ста­новити лише зону свободи чи лише зону поряд­ку, тож зрозуміло, що оптимальною є взаємодія та взаємодоповнюваність цих зон.

**Місце різних зон у структурі освітнього середовища**

Залежно від співвіднесення зон порядку і сво­боди утворюються різні моделі організації освіт­ньої роботи. В усталеній моделі домінувала зона порядку, а зона сво­боди лише вкраплялась у жорстко регламенто­ваний дорослим освітній процес.

Зона порядку займала весь простір, а зона свободи була дифузною, випадковою, вона ви­никала здебільшого тоді, коли вихователь втрачав управління дітьми. Це майже унеможливлювало особистісне самовизначення дошкільнят у різних видах діяльності.

Зміна стратегічного курсу розвитку освіти на гуманізацію та демократизацію освітньо-виховного процесу зумовила наступний пріоритет — самоорганізо­вана діяльність дитини.

Саме за таким принципом по­будовано освітнє середовище у концепціях вільного виховання дитини (М. Монтессорі, Р. Штайнера), які й визначають органі­зацію освітнього процесу в ба­гатьох європейських дошкільних закладах. Зона порядку майже розчиняється у зоні свободи, а управління опосередковане та м’яке.

Відтак виникає потреба у такій моделі освіт­нього середовища дошкільного закладу, яка зро­била б процес вільного розвитку дитини керованим та оптимально збалансувала б зони свободи і порядку.

На нашу думку, співвідношення між ними має бути максимально гармонійним. У запропонованій моделі зони свободи та по­рядку перетинаються, причому на перетині утво­рюється межа переходу від однієї зони до іншої. Саме вона є зоною керованої свободи, Тому роль педагога також буде різною: у зоні керованої свободи він — фасилітатор (організатор, координатор, який забезпечує групову комунікацію), а в зоні свободи — активний спостерігач.

Наголосимо: будь-які межі можуть бути лише умовними та моделюються тільки з метою де­монстрації тенденцій до типу управління діяль­ністю дітей протягом дня.

Так, можемо наблизити управління до ко­мандного в основних режимних моментах, на­томість залишивши на заняттях місце для зони керованої свободи. В ігровій діяльності, на про­гулянках доцільно надавати дітям максимальну свободу.