

Лекція № 7. Здобутки зарубіжних практиків в оптимізації сенсорного розвитку дітей раннього віку

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

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

Якщо у ранньому віці провідною є предметна діяльність дитини, то: 1) програма оснащення дошкільного навчального закладу сенсорним розвивальним обладнанням для предметної діяльності дітей повинна бути насиченою, різноспрямованою й відповідати всім вимогам сучасності, які надаються для сенсорного розвитку дітей раннього віку; 2) організація розвивального предметно-ігрового середовища будується за принципом системності сенсорного розвитку дітей раннього віку.

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

Розглянемо практику діагностики сенсорного розвитку дітей раннього віку в контексті тенденцій розвитку зарубіжних систем дошкільної освіти. Зарубіжна література розвиває діагностику дітей раннього віку переважно методом тестування. Цей метод побудований на основі оцінки низки

поведінкових проявів, співвіднесенні з нормативним показником, що характерний для здорових дітей певного віку. Значна частина тестів розробляється для немовлят для діагностики сенсомоторного розвитку (тримати голівку, маніпулювати предметами, сидіти, повертати голівку, сліdkувати за предметами очима тощо).

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

Альфред Біне (1857-1911) був психологом, який на замовлення Міністерства освіти Франції розробив систему визначення учнів, які не засвоюють навчальний матеріал у звичайних класах, з метою проведення з ними корекційної роботи. Сьогодні Альфреда Біне часто вважають однією з найвизначніших постатей у психології.

У 1905 році Альфред Біне створив тест, який передбачав виконання дітьми таких завдань, як відтворення зразків, виконання інструкцій, називання предметів, а також правильне розташування або упорядкування речей. Він провів тест для учнів у Парижі, а потім розробив стандарт, який базувався на зібраних даних. Наприклад, якщо 70% 10-річних дітей могли пройти тест на пам'ять, то хороший результат у цьому тесті на пам'ять відповідав рівню інтелекту 10-річної дитини.

Термін «коефіцієнт інтелекту» або «IQ» був популяризований саме завдяки роботам Біне. Середнє значення IQ становить 100. Його визначають як відношення «розумового віку» до хронологічного віку. 10-річна дитина, яка успішно пройшла тест, призначений для десятирічних дітей, матиме або $10/10$ помножений на 100, або 100.

А. Біне та його колега Теодор Сімон створили низку тестів для визначення розумових здібностей. А. Біне зосереджувався на таких розумових

здібностях, як увага та пам'ять, а не на засвоєних знаннях, таких як математика та читання. Їх співпраця призвела до створення шкали інтелекту Біне-Сімона, першої загальновизнаної шкали IQ.

Шкала має 20 завдань наростаючої складності. Найпростіші може виконати кожен. Наприклад, перші тестові питання оцінювали здатність дитини усно відповідати на запитання екзаменатора або стежити за променем світла. Трохи складніші завдання включали повторення двох числівників та простих речень, а також пояснення простих слів, таких як ложка, мама, дім. Складніші завдання включали повторення семи випадкових цифр та пошук трьох рим до певних слів. Ще складніші завдання вимагали від дітей вказати різницю між парами предметів, відтворити малюнки по пам'яті або скласти речення з трьох заданих слів. Використовуючи детальні інструкції щодо проведення тестів та підрахунку відповідей, А. Біне доклав чимало зусиль, щоб зробити свої тести максимально точними та об'єктивними. Він брав активну участь у клінічній та освітній практиці того часу, і усвідомлюючи обмеження свого методу, у 1908 і 1911 роках Біне представив оновлення свого тесту, причому останнє з них з'явилося безпосередньо перед його смертю.

Пізніше психолог Льюїс Термен модернізував тест, і він отримав назву тест Стенфорда-Біне. Хоча початковою метою Біне було використання тесту для визначення дітей, які потребують допомоги в навчанні, прихильники євгеніки швидко почали використовувати тест як спосіб визначення «розумово відсталих людей». А. Біне не вважав, що його тест оцінює сталий або вроджений рівень інтелекту. Він вважав, що інтелектуальний розвиток – це процес, який відбувається з часом. Його дослідження показали, що інтелект є гнучким і може змінюватися під впливом середовища, в якому перебуває дитина.

У процесі спостереження й дослідження за психічним розвитком дітей В. Штерна, Э. Клапареда, Ш. Бюллер та інших були створені нормативні шкали. Основою для розробки групи методик стало створення психометричних шкал дослідження інтелекту. Перші тести для немовлят у вигляді шкали були

запропоновані Ф. Кюльманом у 1912 р., в яких використані завдання основної шкали та психомоторного розвитку.

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

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

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

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

Норми для шкал встановлені на вибірці з 1262 дітей. Індокси розвитку, що визначаються за шкалами розумового та моторного розвитку, виражаються в шкалі оцінок стандартного показника IQ. Шкальні оцінки встановлюються для кожної вікової групи, які складені з інтервалами у півмісяця для дітей від 2 до 6 місяців та в місяць для дітей від 6 до 30 місяців. Результати досліджень, свідчать про високу валідність цих шкал. На думку А. Анастасі, шкали Бейлі вигідно відрізняються від інших методик для дітей раннього віку і дуже корисні для раннього розпізнавання сенсорних та неврологічних порушень, емоційних розладів і від'ємного впливу оточення на розвиток дитини. Водночас сама Бейлі констатувала, що її шкали, як й інші шкали для немовлят, годяться для оцінки рівня поступового розвитку, але не для прогнозу майбутнього розвитку.

Доповнені методики Н. Аскаріною, Н. Щеловановим та ін. Ці доповнення дозволяють говорити про якість психічного розвитку дітей в ранньому періоді. Найбільш поширені у психологічній діагностиці шкали для дослідження дітей раннього віку є «Таблиці розвитку» Арнольд Гезелла. Вони включають показники-норми за чотирма сферами поведінкових проявів: моторика, мова,

даптивна поведінка, особистісно-соціальна поведінка.

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

Досвід, що накопичений школою А. Гезелла, було покладено в основу розробки дуже поширеної у 30-40 роки XX століття, методики Ш. Бюллер і Г. Гетцер «Тесты нервно-психического развития детей 1-6 годов жизни». На основі тестів А. Гезелла була розроблена «Шкала психомоторного розвитку в раннем детстве», запропонована О. Брюне і І. Лезин, що призначалась для дослідження дітей у віці від 1 до 30 місяців. Шкала містить 160 завдань для визначення проявів поведінки дитини у чотирьох напрямках: моторики, моторної координації, зору, мовного розвитку, соціального розвитку. Нормативні критерії розвитку розміщені відповідно до вікових рівнів (всього виділено 16 рівнів). За кожне виконання завдання дитина отримує певну кількість балів. Обробка результатів здійснювалась за сумою отриманих дитиною балів поділених на 10. Кінцевий показник відображає «глобальний вік» розвитку дитини, яка брала участь у дослідженні. Співвідношення глобального віку з хронологічним визначає показник «коефіцієнта розвитку» (QD).

Д. Лешлі (Infant Development Laishley Scales in) запропонувала іншу «Шкалу розвитку». Вона розробила схему спостереження, яка дозволяла встановити уявлення про розвиток дитини на момент спостереження. Періодичні спостереження впродовж всього раннього віку дозволяють розмірковувати про динаміку розвитку дитини в цей період. В картках Лешлі відображені сфери розвитку: фізичний розвиток (розвиток рухів, локомоцій і моторики); спілкування і розвиток мови (увага до дорослого, розуміння мови тощо); соціальний розвиток та ігри (включеність у спілкування, вокалізація,

обмін іграшками); самостійність та незалежність (скільки часу в період бадьорості дитина може зайняти сама себе); особливості поведінки дитини (непосидючість, концентрація уваги, легкість включення в гру тощо).

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

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

Шкала має 6 тестів наростаючої складності – від простого слідкування очима за предметом, який рухається і відшукуванням його (тест на постійність об'єкта) до виявлення схеми дій з об'єктами (нанизування бусин, ведення іграшкових машинок тощо.). І. Ужгирис и Дж. Хант допускають використання розробленої ними шкали для дослідження цілей виявлення впливу умов виховання на хід розвитку дітей. Проведене ними дослідження показало, що від умов виховання у багатьох випадків залежить той середній вік, в якому дитина досягає різних етапів розвитку.

В науці перші методики, націлені на діагностику розвитку немовлят

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

Діагностиці розвитку немовлят присвячена «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» І. Фігуріна і М. Денисової (1926); 40-і роки Н. Щелованов «Показники нервово-психічного розвитку дітей першого року життя». Розробка містила критерії оцінки рівня психічного розвитку дітей у віці від 2 до 13 місяців. Цей комплекс нормативних критеріїв доповнила Н. Аксаріна. Віковий діапазон дослідження був поширений на дітей від народження до 3-х років в тому числі «Методична розробка», (за матеріалами Н. Щелованова, М. Кистяковської, Е. Фрухт, Г. Гридневої та ін.). Основними показниками нервово-психічного розвитку дитини першого року життя взяті: зорові та слухові орієнтовні реакції; емоції та соціальна поведінка; рух руки та дія з предметами; підготовчі етапи у розвитку мови; навички.

В основі своїй були схожі діагностики нервово-психічного розвитку дітей другого й третього року життя, розроблені К. Печорою, Г. Пантюхіною, Л. Голубевою. При цьому оцінюються лінії розвитку: розуміння мови та активне мовлення; сенсорний розвиток; розвиток гри й дії з предметами; розвиток загальних рухів; формування навичок самостійності (на 3-му р. ж.); формування зображувальної та конструктивної діяльності.

Авторами розроблені показники цих напрямів розвитку та поділено на чотири групи: 1 група – нормальний розвиток, коли всі показники відповідають календарному віку дитини; 2 група – початкова затримка у розвитку на один епікризний строк (сповільнений розвиток або затримка в розвитку — при

формуванні умінь у більш пізні вікові строки, тобто більш ніж 15 днів); 3 група - більш глибока затримка на 2 епікризних строки; 4 група - глибока затримка на 3 епікризних строки. Перелік показників є формалізованими вимогами до умінь та навичок дитини у кожному віковому мікроперіоді. Так, у сфері сенсорного розвитку дитина в 1 р. 1 міс. має розрізняти величину предметів з різницею у 3 см. В 1 р. 7 міс. – 1 р. 9 міс. дитина повинна розрізняти 3 контрастні величини предметів, а у 2,5 роки добирати за зразком предмети 4-х основних кольорів. Аналогічні формальні вимоги до гри з сюжетними іграшками та розумінню мови, тобто виконання інструкцій. Як відомо, якщо у дитини відсутня мотивація до гри, то вона може не виконувати інструкцію дорослого. Невиконання інструкції у цьому випадку не є доказом того, що дитина не вміє гратись або не розуміє мову дорослого.

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

Вказані недоліки є наслідком двох обставин: відсутністю концептуальної основи для побудови діагностики – періодизації психічного розвитку; об'єктного відношення до маленької дитини, в цілому характерного для представників природнонаукових дисциплін (медиків, фізіологів), а також педагогів, відповідно з якими дитина розглядається як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, позбавлена власної особистісної активності. У світлі досягнень в галузі психології раннього дитинства розроблені раніше діагностичні принципи дещо видозмінились, з'явилися деякі показники, які раніше не включались у діагностику. Водночас відсутність цілісності та

формалізм перебороти авторам все ж таки не вдалося. Оцінка темпів психічного розвитку за неврологічними показниками, що доповнюють співвіднесенням деяких поведінкових проявів дитини з віковими нормами, лягає в основу більшості існуючих діагностик дітей раннього віку. За таким же принципом, наприклад, побудована діагностика порушення психомоторного розвитку дітей першого року життя, розроблена Л. Журбою, Е. Мастюковою.

Одна з перших спроб представити в діагностичній методиці психічний розвиток немовляти як процес, що має власну логіку й закономірності, що не виводилась з того, що становить його необхідні передбачення й умови, була розглянута в роботі О. Баженової «Діагностика психічного розвитку дітей першого року життя». Головним принципом цієї діагностичної методики стало висунення на центральне місце власної психічної активності дитини як суб'єкта взаємодії з середовищем. Початкові теоретичні позиції автора базуються на розробленій психології культурно-історичної концепції психічного розвитку (Л. Виготский, А. Лурія, Н. Бернштейн, А. Леонтьєв, А. Запорожець, Б. Ельконін). Особливості розвитку психічної активності в ранньому віці О. Баженова вивчала у зв'язку з формуванням найважливіших у цьому віці типів діяльності: предметно-маніпулятивного та діяльнісного спілкування. Автор виходила з того, що психічна активність в ранньому онтогенезі проявляється у формуванні умінь здійснення дій відповідно до цілей, заданими безпосередньо в акті сприйняття дитиною.

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

По відношенню до дорослого такими ознаками виступило використання засобів домовленнєвого спілкування з метою організації та управління поведінкою дорослих, які знаходяться з дитиною поруч, зокрема й у процесі маніпуляцій з предметом. Для цілей діагностики була розроблена система показників, які лягли в основу якісного аналізу порушення розвитку психічної активності немовлят. Автор поставила задачу отримати комплексну характеристику психічного розвитку та можливість проводити його диференційований аналіз з точки зору окремих груп реакцій: рухових, сенсорних, емоційних, голосових, дій з предметами та способів взаємодії з боку дорослих. В результаті в методику увійшли 98 проб та біля 100 показників. Таким чином, О. Баженова зробила змістовну, теоретичну заявку на виявлення суттєвих для психічного розвитку показників та спробувала виділити їх з широкого репертуару реакцій, надавши їм значно більшої питомої ваги при оцінці виконання. Однак на думку автора, перебороти парціальний реактологічний підхід до психічного розвитку дитини автору повністю не вдалося. Разом з тим, громіздка процедура діагностики утруднює її використання практичними психологами.

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

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

- сприйняття завдання: згода дитини виконати запропоноване завдання незалежно від якості його виконання;
- способи виконання завдання: самостійне виконання – виконання з допомогою дорослого (якщо дитина не може справитися сама) – виконання завдання після навчання;
- навчання у процесі діагностичного обстеження (види допомоги – прямий показ і дія разом з дитиною, показ з допомогою жестів, виконання наслідування з допомогою мовної інструкції);
- ставлення дитини до результату власної діяльності. Зацікавленість своєю діяльністю та кінцевим результатом характерна для дитини раннього віку. Байдужість до них характерна для дитини з порушеннями інтелекту.

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

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

Це більш надійний інструмент, вважають автори, визначення рівня психічного, зокрема й розумового розвитку, у порівнянні з виявленням актуального стану тієї чи іншої його сфери. Виявлення зони найближчого розвитку дає можливість педагогу спланувати конкретні шляхи корекційної роботи з дитиною, виявити найбільш вразливі місця в його інтелектуальному

развитку. Але, не дивлячись на переваги такої діагностики, слід зазначити досить вузький діапазон його застосування – як за віком дітей (тільки 3-й р. ж.), так і за самим предметом діагностики (розумовий розвиток).

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

Формування фізичного організму завершується зі зміною зубів (приблизно в 7 років), коли народжується ефірне тіло. Тільки після цього можна починати шкільне навчання, інакше порушується діяльність ефірних сил, спрямованих на формування органів тіла дитини. Суть не в тому, що діти дошкільного віку не можуть навчитися читати чи писати. Безперечно, можуть, однак це не є корисно для них. Р. Штейнер зазначав, що до зміни зубів «...фізичні органи повинні набути певної форми, повинні визначитися і тенденції їх структурних відношень». Пізніше почне відбуватися ріст, заснований на формах, що встигли оформитися на даний момент: «якщо склалися правильні форми, то йрости будуть правильні форми, якщо склалися неправильні, будуть ростинеправильні...» Подібно до природи, яка забезпечує правильне середовище для фізичного тіла до його народження, вихователь повинен потурбуватися про правильне фізичне середовище після його народження. Лише правильне фізичне оточення впливає на дитину так, що її фізичні органи набувають правильної форми.

Антропософський погляд на суть людини, що росте, полягає у пізнанні її «прихованої природи», утвореної з фізичного, ефірного, астрального та «Я»-

тіла. Становлення особистості є серією почергових виходів з оболонки і народжень цих тіл через певні проміжки часу. У цьому положенні закорінена теорія життєвих ритмів дитини, яка відображає ідею розвитку в антропософській педагогіці.

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

У всіх вальдорфських дитячих садках існує приблизно однаковий ритм, відповідно до якого розширення пов'язане з вільною індивідуальною діяльністю дітей (гра, малювання, вільний рух), а стиснення – з моментами, коли всі діти збираються разом і відчують себе як групу. Так само чергуються моменти, коли діти отримують певний імпульс від вихователя, який щось показує, пояснює, розповідає, і моменти, коли вони вільно виявляють сформовані в них імпульси, реалізуючи їх у малюванні, грі, ліпленні, рухах.

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

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

У педагогіці дошкільного дитинства основними є слова наслідування і

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

З 1919 по 1924 роки Р. Штейнер прочитав 15 курсів лекцій з питань теорії та практики навчання й виховання у вальдорфських школах. Пізніше при вальдорфських школах почали організовувати дитячі садки. Вчення Р. Штейнера ґрунтується на ідеї соціального організму, який утворюють економічна (господарська), політично-правова, культурна сфери. Відповідно існують соціальні інститути, які обслуговують цей організм: органи економічного, господарського життя – заводи, фабрики, ферми, підприємства сфери обслуговування тощо; органи політично-правової сфери – нотаріальні контори, суди, поліція; органи культурно-духовного життя – театри, музеї, бібліотеки, університети, школи, дитячі садки.

Перше товариство «Кемпхілл» було організоване в 1939 р. в Шотландії австрійським лікарем, педагогом і психологом Куртом Кенінгом (1902–1966). Це поселення, де спільно проживають діти та дорослі з фізичними й психічними вадами і потребують догляду, а також ті, хто їх виховує, лікує і доглядає за ними. Це лікувально-педагогічна і соціально-терапевтична община, в якій інтегрується спільне життя, праця й навчання хворих і здорових людей. До неї приєднуються і студенти, що мають відповідну освіту в галузі лікувальної педагогіки. Наприкінці ХХ ст. існувало понад 70 таких общин у 16 країнах Європи, Америки й Африки.

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

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

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

Отже, педагоги-методисти Є. Тихеева, Л. Глаголева, Ф. Блехер – розробляли зміст навчання в дитячому садку та підготовчих групах. Психологи 80-90-х рр. XX століття запропонували з'ясування можливостей інтенсифікації та оптимізації навчання дітей. П. Гальперін, В. Давидов вивчали засвоєння початкових математичних уявлень через предметні дії, урівнювання, вимірювання; наочне моделювання процесу вирішення математичних завдань; збагачення змісту навчання і розвитку (зв'язки й залежності тощо); Г. Леушина (1956 р.) досліджувала теоретичне обґрунтування до числового періоду навчання дітей та періоду розвитку числових уявлень, методику розвитку кількісних і числових уявлень у дітей; ділення матеріалів на демонстраційні і роздаткові; цілеспрямоване формування елементарних математичних уявлень у дітей.