

**SKUTECZNE MECHANIZMY DOSKONALENIA SYSTEMU
ZARZĄDZANIA PROJEKTAMI W OBSZARZE SPOŁECZNO-
EKONOMICZNYM I TECHNICZNYM**

**ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ
ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ
В СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІЙ ТА ТЕХНІЧНІЙ ГАЛУЗЯХ**

**Skuteczne mechanizmy doskonalenia systemu
zarządzania projektami w obszarze społeczno-
ekonomicznym i technicznym**

**Формування ефективних механізмів
вдосконалення системи управління проектами
в соціально-економічній та технічній галузях**

Redaktor naukowy / Науковий редактор

dr Oksana Dubinina / д-р Дубініна Оксана
dr Andrzej Borowik / д-р Боровик Андрій

Lublin 2024

Publikacja współfinansowana przez Instytut Rozwoju Edukacji i Nauki «Wiedza» /
Видання співфінансовано Інститутом розвитку освіти і науки «Знання»

Recenzenci / Рецензенти:

dr Hab. Prof. **Natalia Bakhmat**, profesor zwyczajny, kierownik Katedry Teorii i Metodologii szkół podstawowych w Kamieńcu Podolskim Uniwersytecie Narodowym Iwana Ohienki, Kamieniec Podolski, Ukraina / **Бахмат Наталія** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна;
Ks. dr **Andrzej Konachowicz**, Lubelski Instytut Kultury Prawosławnej, Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli; Lublin, Polska / о. **Андрій Конахович**, доктор філософії, Інститут православної культури у м. Люблін, Люблінський центр підготовки вчителів самоврядування в Любліні, м. Люблін, Польща.

Redakcja naukowa / Наукова редакція

dr **Oksana Dubinina**, Profesor katedry Administracji Publicznej i Zarządzania Projektami Dydaktyczno-Naukowy Instytut Zarządzania i Psychologii Uniwersytetu Zarządzania Oświatą przy NANP Ukrainy, Kijów, Ukraina / д-р **Дубініна Оксана**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри публічного управління і проектного менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна (ORSID: 0000-0002-5405-8502 / o_dybinina@ukr.net).

dr **Andrzej Borowik**, Dyrektor Instytutu Rozwoju Edukacji i Nauki «Wiedza», nauczyciel przedmiotu historia i kultura Ukrainy w szkole podstawowej nr 18 imienia M. Rataja w Lublinie. Lublin, Polska / д-р **Боровик Андрій**, директор Інституту розвитку освіти і науки «Wiedza», вчитель історії та культури України ПШ № 18 імені М. Ратая в Любліні. Люблін, Польща (ORSID: 0000-0003-2674-6495 / osvita.lublin@gmail.com).

Redakcja techniczna / Технічна редакція

Yanina Wasylczenko / Васильченко Яніна

Redakcja tekstu/ мовна редакція

mgr Magda Radwańska / mgr Магда Радванська

ISBN 978-83-7847-963-5

MONOGRAFIA / МОНОГРАФІЯ



Skład, druk, oprawa: Wydawnictwo POLIHYMNIA Sp. z o.o.

20-832 Lublin, ul. Deszczowa 19

tel./fax (81) 746-97-17

e-mail: poczta@polihymnia.pl; www.polihymnia.pl

www.ebookipolihymnia.pl

Vasyl LETA / ЛЕТА Василь, Bryzhak Nadiia / БРИЖАК Надія, Tetyana LUZSANSKA / ЛУЖАНСЬКА Тетяна	
Роль міжкультурних відносин на сучасному етапі / <i>Rola stosunków międzykulturowych na scenie nowożytnej</i>	104
Iryna MOSYAKOVA / МОСЯКОВА Ірина	
Trends of formation and development of management competence in out-of-school education institutions / <i>Тенденції формування та розвитку управлінської компетентності у закладах позашкільної освіти</i>	122
Olena ONATS / ОНАЦЬ Олена	
Державно-суспільна суб'єктна партнерська взаємодія в управлінні закладами освіти в умовах інтеграції України до європейського освітньо-наукового простору / <i>Interakcja partnerstwa państwa i społeczeństwa w zarządzaniu placówkami oświatowymi w kontekście integracji Ukrainy z europejską przestrzenią edukacyjną i naukową</i>	139
Oksana POROVYCH / ПОПОВИЧ Оксана	
Проектування та організація освітнього простору в закладі дошкільної освіти / <i>Projektowanie i organizacja przestrzeni edukacyjnej w placówce oświatowo-wychowawczej typu przedszkolnego</i>	170
Yaroslava STEMKOVSKA / СТЕМКОВСЬКА Ярослава	
Педагогічні умови формування біологічних компетентностей учнів на прикладі дослідження історії охорони хижих птахів України / <i>Pedagogical conditions for the formation of students' biological competencies based on the example of researching the history of the protection of birds of prey in Ukraine</i>	189
CZĘŚĆ 2 / РОЗДІЛ 2	
ZARZĄDZANIE PROJEKTAMI ROZWOJU SYSTEMÓW SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH I INFORMATYCZNYCH W WARUNKACH CYFRYZACJI / ПРОЄКТНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ	
<i>(red. nauk. dr. Oksana DUBININA / н. ред. д-р ДУБІНІНА Оксана)</i>	200

Oksana POPOVICH / ПОПОВИЧ Оксана¹

Проектування та організація освітнього простору в закладі дошкільної освіти

Projektowanie i organizacja przestrzeni edukacyjnej w placówce oświatowo-wychowawczej typu przedszkolnego

Першим суспільним середовищем для дитини є заклад дошкільної освіти, який має створити умови для гармонійного розвитку її особистості, фізичного та психічного здоров'я; виховати ціннісне ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе; сформувати механізми соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя у товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як першою самоцінною ланкою, яка повинна гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Реформування та модернізація системи дошкільної освіти в Україні, багатоваріантність та різноманітність освітніх комплексних, альтернативних і парціальних програм закономірно зумовлюють необхідність удосконалення освітнього простору в закладі дошкільної освіти, створення відповідного освітнього простору.

Освіта здійснюється в певному соціальному і просторово-предметному оточенні, яке в педагогічній психології отримало назву «освітній простір».

Освітній простір – багатовимірне утворення, яке охоплює сенсорно збагачене середовище, різні інституції, ЗМІ, суспільство тощо. У педагогічній теорії феномен освітнього простору розглядається широко – від державного рівня до особистісного, індивідуального простору пізнання і розвитку. На стан освітнього простору впливають різноманітні чинники, умови, зв'язки і взаємозв'язки суб'єктів освіти, багатовимірність, одночасність, системність і багаторівневність.

Освітній простір сучасного закладу – це специфічне місце й особливі умови формування особистості маленької дитини, а також педагогічної діяльності вихователів. Основою змісту освітнього простору як відкритої освітньої системи є ініціювання педагогами, батьками і громадськістю привласнення дітьми всіх компонентів змісту дошкільної освіти.

Освітній простір закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують усебічний розвиток дитини, який має певний зміст: у просторі здійснюються різноманітні типи і види діяльності, що адекватні потребам і здібностям дітей раннього і дошкільного віку; перевіряються гіпотези, відпрацьовуються зміст, форми, методи і технології сучасної дошкільної освіти; відбувається взаємодія із закладами культури, спорту тощо; сучасне матеріально-технічне оснащення відповідно до змісту дошкільної освіти тощо.

Освітній простір закладу дошкільної освіти складається з таких компонентів (рис. 1): взаємодія з різними освітніми інститутами, соціальними партнерами й учасниками педагогічного процесу; предметно-сенсорно збагачене середовище; освоєння змісту освіти для дітей раннього віку.

¹ доктор педагогічних наук, декан педагогічного факультету, Мукачівського державного університету, Мукачево, Україна / *dr Hab., dziekan Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Państwowym w Mukaczewie. Mukaczewo, Ukraina* (ksysha31071984@ukr.net)



Рис. 1 Компоненти освітнього простору закладу дошкільної освіти

Поняття «освітній простір» виступає відносно поняття «освітнє середовище» як родове.

Освітнє середовище в «Енциклопедії освіти» визначено як «суттєвий, оточуючий систему освіти простір, який не включає систему освіти, проте включає інші системи глобального освітнього простору, з якими система освіти суттєво взаємопов'язана» [1, с. 672]. Освітній простір є не що інше, як проникнення, «вбудованість дрібних елементів» докільця в більші. Можна говорити про взаємопроникнення локальних освітніх середовищ. Так, дефініції «освітній простір» і «освітнє середовище» взаємодоповнюють одна одну. Упродовж останніх десятиліть ученими як в Україні, так і за кордоном, дефініція «освітній простір» розробляється і доповнюється.

Розглянемо тлумачення дефініції «середовище» в дослідженнях психологів, соціологів та педагогів.

У психології середовище пропонується визначати як сукупність умов, що оточує людину та взаємодіє з нею як з організмом і особистістю [2], виокремлюючи внутрішнє та зовнішнє середовище. Якщо зовнішнє середовище – це те, що оточує людину (фізичне і соціальне середовище), то внутрішнє середовище – це вид, який визначає стан організму.

У Тлумачному словнику української мови до терміну «середовище» подається такий синонімічний ряд: оточення, коло, обшар [3, с. 180]. Словник синонімів української мови надає більш розширену низку слів: оточення, коло, сфера, світ, окіл, осередок, обшар [3, с. 610].

Автори Педагогічної Конституції Європи (ст. 6.3) зазначають, що найважливіша компетентність педагога ХХІ ст. – забезпечити середовище, яке сприяє добробуту кожної дитини і формує її багатий духовний світ [4, с. 114]. У Педагогічному словнику дають таке визначення: «середовище (англ.: *environment*) – цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних у їх взаємозв'язках і залежностях» [5, с. 174]. У цьому дослідженні ми будемо послуговуватися тлумаченням терміну «середовище» за педагогічним словником.

Не дивлячись на надзвичайно широке вживання поняття «середовище», воно не має чіткого й однозначного визначення в світі науки. Частіше за все під середовищем, яке оточує людину, мається на увазі, сукупність умов і впливів. Так, К. Крутій визначає

«середовище розвитку дитини як простір життєдіяльності дитини; умови, в яких проходить її життя в закладі дошкільної освіти, в тому числі соціальне середовище та предметно-просторове середовище» [6, с. 8].

Д. Блау [7] досліджував вплив розміру групи, співвідношення персоналу та дітей, вплив навчання та інших характеристик догляду за дітьми на розвиток конкретної дитини, оцінюючи отримані результати з використанням даних Національного лонгїтюдного обстеження молоді. Висновок дослідника показовий тим, що не догляд випереджує якісний розвиток дитини раннього віку, а середовище, яке її оточує, та умови, створені дорослими для її розвитку.

У дослідженнях, присвячених дітям раннього віку, майже не вживається поняття «освітній простір», а використовуються такі терміни, як: «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «предметно-просторове середовище», які переважно розглядають це явище на основі параметра «предмети» [8]. Середовище охоплює три складники: природну, матеріальну (або предметну) і соціальну.

Природне середовище складають клімат, рослинність, географічні умови. Природне середовище має непрямий вплив через спосіб життя, працю дорослих [9].

Матеріальне середовище представлено штучним світом, створюваним самою людиною, – це побутові предмети, які безпосередньо оточують людину, споруди, книги, витвори мистецтва тощо. В ході свого розвитку дитина поступово привласнює способи використання цих речей. Предмети, що її оточують, сприяють формуванню уявлень [10].

Найбільше значення для розвитку дитини має соціальне середовище. Є в науці факти, які доводять, що поза людським суспільством немовля не може стати справжньою людиною, особистістю.

Соціальне середовище є взаємозв'язком трьох компонентів: макросередовище, мезосередовище, мікросередовище.

Макросередовище складає суспільство, певні соціально-економічні та соціально-політичні умови життя. Його дія здійснюється переважно через засоби масової інформації, книги, усталені в суспільстві закони, правила, за допомогою вимог і оцінки моралі й естетики. *Мезосередовище* охоплює національно-культурні і соціально-демографічні особливості регіону, в якому мешкає дитина. *Мікросередовище* – це соціальне середовище життєдіяльності дитини, з яким вона безпосередньо контактує (сімейне оточення, суспільство дорослих, групи однолітків у різних закладах освіти, у дворі за місцем проживання). Взаємодія із цими елементами середовища має виняткове значення для розвитку дитини. Саме спільна діяльність дорослих і дітей, їхня співпраця в реальних, живих контактах одне з одним створюють те середовище, в якому відбувається самопізнання і взаємопізнання дитини і вихователя [11].

Цінності того чи того закладу освіти можна побачити у взаєминах, які панують між дітьми, між дітьми і вихователями, вихователями і батьками, у формах і методах роботи, різних елементах змісту навчальних програм.

Якісні дошкільні програми сприяють розвитку дитячої самостійності дошкільнят. Саме тому важливо, щоб іграшки і навчальні матеріали були розміщені на відкритих полицях так, щоб дитина з легкістю могла їх дістати та повернути на місце.

Збагачення розвивального предметного середовища знаходиться в прямій залежності від змісту освіти, віку і рівня розвитку дітей та їхньої діяльності. *Предметне середовище* – сукупність оточуючих людину речей, виробів, елементів устаткування і декоративного убрання створеного середовища, що складається з окремих предметів і пристроїв та з їхніх комплексів [6].

Аналіз наукових та методичних джерел уможливив визначення загальних вимог до розвивального предметного середовища незалежно від специфіки закладу дошкільної освіти.

Розвивальне освітнє середовище – спеціально змодельовані умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку і дорослішання особистості. Створення освітнього середовища дозволяє дитині усвідомити власні можливості, виявити ініціативу і всебічно реалізувати себе (К.Л. Крутій).

Сучасне освітнє середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують організацію комфортної життєдіяльності дитини. Освітній простір дошкільного закладу є сукупністю локальних освітніх середовищ, які перебувають у взаємодії одне з одним.

Розрізняють три взаємопов'язані компоненти освітнього середовища у дошкільних групах:

- *фізичне середовище* (організація і дизайн групової кімнати, що охоплює центри діяльності, навчальні матеріали, іграшки, меблі);
- *соціальне середовище* (взаємодія, яка відбувається у дошкільній групі між дітьми, дітьми і педагогами, дітьми, педагогами та батьками);
- *структурне середовище* (час, послідовність видів діяльності впродовж дня).

Освітнє середовище має сприяти успіху усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Середовище групи має забезпечувати можливості для дітей з різними стилями навчання, життєвим досвідом, культурою, мовою спілкування, уподобаннями тощо. Середовище має величезний вплив на когнітивний, соціальний, емоційний і фізичний розвиток дітей.

Створюючи фізично і психологічно безпечне і стимулювальне середовище, педагог сприяє розвитку дітей. Дослідження і гра, самостійна і групова діяльність, різноманітні ресурси сприяють взаємодії між дітьми та дітьми і дорослими.

Якщо середовище дошкільної групи комфортне, добре організоване і привабливе, то воно сприяє навчанню і розвитку дитини. Коли середовище відображає інтереси дітей, їм подобається перебувати в ньому, а це підвищує їхню здатність навчатися. Добре організоване середовище сприяє грі, самостійності, соціалізації і знаходженню рішень. У цьому випадку фізичне середовище розширює можливості дітей, дає змогу розвивати саморегуляцію і самодисципліну. Тоді не педагог контролює дітей, а середовище створює умови для того, щоб це відбувалося природним чином.

Сенсорно збагачене середовище – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей раннього віку у значущій для них предметній діяльності, надає можливість спонтанної пошукової поведінки, передбачає різноманітність засобів задоволення базових потреб, активної соціальної підтримки, вможливорює всіляко себе займати, розважати та досліджувати, перетворюючи та збагачуючи середовище особисто [12].

Використовуючи дефініцію «сенсорно збагачене середовище», педагоги і психологи намагаються підкреслити, що розвиток, навчання, виховання і соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом дій педагога і не лише завдяки індивідуально-психологічним особливостям конкретного малюка. Під сенсорно збагаченим середовищем розуміється природне або штучно створене соціокультурне оточення дитини, яке охоплює різні види засобів і змісту дошкільної освіти, здатні забезпечити продуктивну діяльність малюка.

Серед основних вимог до облаштування середовища, на думку вчених, слід визначити такі: усі іграшки, матеріали, атрибути, предмети-замінники об'єднуються за функціональними ознаками відповідно до різних видів предметно-ігрової діяльності дітей (рухової, образотворчої, сюжетної тощо); більшість дидактичних матеріалів, іграшок, картинок повинні використовуватися з різною метою, варіативно, тобто поліфункціонально; всі іграшки, незалежно від їхньої класифікаційної належності, групуються так, щоб вони своїми розмірами відповідали одна одній, зросту дітей і

стаціонарному предметному оточенню, в якому граються діти.

Компоненти предметно-розвивального середовища пов'язані між собою за змістом, масштабом, художнім рішенням. Предметно-просторовий світ охоплює різноманітність предметів, об'єктів соціальної дійсності. Предметно-просторове середовище необхідне дітям, перш за все, тому, що виконує по відношенню до них інформативну функцію – кожен предмет несе певні відомості про довкілля, є засобом передачі соціального досвіду.

Досліджуючи педагогічні чинники *розвивально-ігрового предметного середовища*, Л. Лохвицька визначила його основні завдання і можливості: здійснювати виховання та навчання, орієнтуючись на конкретну особистість; об'єднувати дітей у групи за здібностями та інтересами; через різноманітні матеріали, посібники, атрибути тощо заохочувати дошкільників до досліджень, випробовування власних ідей; забезпечувати гармонійні зв'язки між дитиною і довкіллям; заохочувати дітей до різних видів діяльності; розвивати здатність дітей здійснювати вибір; сприяти розвитку світосприйняття [13, с. 13]. Для того, щоб вдало організувати розвивальне довкілля для дітей раннього віку, зазначає Л. Лохвицька, педагогам слід урахувувати такі основні принципи: «взаємодії; активності, самостійності й творчості; динамічності; вільного центрування; емоційного комфорту; естетичності в підборі іграшок, матеріалів й атрибутів; зв'язку з реальним життям; урахування вікових особливостей дітей; поступового ускладнення наповнення середовища; права вибору діяльності» [13, с. 16].

До принципів створення предметно-розвивального середовища належать: принцип активності, принцип дистанції, позиції при взаємодії, принцип стабільності – динамічності, принцип комплексування і гнучкого зонування, принцип емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини, принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища, принцип відкритості – закритості, принцип урахування статевих і вікових відмінностей дітей.

Як видно, зміст основних положень принципів зорієнтовано на формування умов, що стимулюють у дітей інтерес до зовнішнього світу. Разом з тим, не применшуючи значущості зазначених принципів, зупинимось на низці проблемних питань, що мають безпосереднє значення для проблеми, яку ми розглядаємо, а саме: створення сенсорно збагаченого середовища для дітей раннього віку.

Л. Еранз та її колеги пропонують таке визначення: *збагачене середовище* – це таке середовище, в якому в дитини є можливість спонтанної пошукової поведінки, є різноманіття засобів задоволення базових потреб, активна соціальна підтримка та можливість всіляко себе займати, розважати та досліджувати [14].

З метою з'ясування сутності сенсорно збагаченого середовища спочатку розглянемо генезу ідеї створення середовища крізь призму педагогічного досвіду минулого. Середовищний підхід у теорії та практиці виховання, тобто управління розвитком дитини через середовище, має глибокі корені в історії психолого-педагогічної думки.

Видатний психолог Ж. Піаже (J. Piaget) вважав, що діти, навіть немовлята, активно намагаються осмислити своє оточення та середовище, в якому перебувають [15]. Він розглядав інтелект дитини не як знання чи факти, які ми набуваємо, а як процеси, за допомогою яких ми адаптуємось до навколишнього середовища. Вчений стверджував, що *відмінності між дітьми та дорослими засновані не на тому, що діти знають менше за дорослих, а на тому, що вони думають інакше, ніж дорослі*. На основі спостережень за малюками, які проводилися впродовж тривалого періоду в природному середовищі, він розробив власну теорію пізнавального розвитку. Ж. Піаже

зосереджував увагу на таких універсальних фізичних властивостях довкілля, як час, простір та причинність, які згодом назвав логіко-математичним мисленням. Він припустив, що всі люди, навіть немовлята, активні, цікаві, енергійні та внутрішньо мотивовані, і саме завдяки їхній активній спробі «змусити речі відбуватися», вони довідуються про закони природи. Ж. Піаже був одним із перших дослідників, які заявили, що немовлята розумні та старанно будують своє розуміння світу шляхом взаємодії з довкіллям. На думку Ж. Піаже, немовлята пізнають світ, насамперед, завдяки своїм почуттям та руховим здібностям. Ці основні моторні та сенсорні здібності забезпечують основу для когнітивних навичок, що з'являться на наступних етапах [15].

Принципи створення середовища розробляли такі відомі *педагоги*, як-от: Ф. Фрєобель, М. Монтесорі та ін.

Розглянемо ці підходи більш докладно, оскільки кожен з них може бути активно запроваджений у сучасну практику роботи з дітьми раннього віку.

Фрідріх Фрєобель (F. Fröbel) є засновником галузі дошкільної освіти [16]. У 1837 р. він заснував школу нового типу для дітей трьох-чотирьох років, яку він назвав дитячим садком (нім.: *kindergarten*). До цього часу не було освітньої підготовки для дітей віком до семи років, оскільки вважалося, що малі діти не здатні освоювати соціальні, тим паче – інтелектуальні навички. Найважливіша робота Ф. Фрєобеля «Виховання людини», опублікована 1825 р., відображає його погляди на дітей. Вислів педагога «Kommt lasst uns unsern Kindern leben!», що дослівно перекладається як «Приходьте, житимемо з нашими дітьми!», став девізом його життя.

У дитячому садочку Ф. Фрєобеля було створено середовище, де використовувалися: вільні ігри, пісні, оповідання та різноманітні залишкові матеріали, щоб стимулювати уяву для розвитку фізичних та моторних навичок. Програму дитячого садка було розроблено для задоволення потреб дітей у фізичній активності, сенсорному сприйнятті, творчому самовираженні, дослідженні ідей та концепцій, насолоді від співу та досвіді життя серед інших. Його освітній підхід полягав у «самодіяльності», ідеї, яка дозволяла дитині керуватися своїми інтересами та вільно їх досліджувати в середовищі [17].

Ґрунтом педагогічної теорії Ф. Фрєобеля є розуміння розвитку як безперервного процесу розкриття сутності людини, її потягів, інстинктів до творчої діяльності – у мові та мовленні, іграх, образотворчій, конструктивній, трудовій діяльності. Процес пізнання він розглядав як пробудження внутрішніх сил шляхом накопичення дитиною сенсорного досвіду. Однією з відомих і дотепер актуальних його розробок, спрямованих на розвиток у дитини просторових уявлень, знань про величину, форму предметів, є «Дари». Ф. Фрєобель не тільки створив цілісну теорію та методіку пізнання навколишнього світу в ході ігор із «Дарами», але й з'єднав сенсорну діяльність дитини з розвитком мовлення. Незважаючи на деяку недосконалість теорії Ф. Фрєобеля, пов'язану зі спробами обмежити діяльність дитини межами своєї системи, вперше в історії педагогіки раннього дитинства вона є цілісною, методично детально розробленою, оснащеною системою створення предметно-розвивального середовища для дошкільників в умовах дитячого садочка [17].

При створенні моделі організації предметно-розвивального середовища можна орієнтуватися на модель, що ґрунтується на розробках М. Монтесорі, яка розглядала розвиток дитини як цілісний тривалий процес. Марія Монтесорі (1870-1952) – видатна італійська дослідниця, педагог, перша жінка-лікар в Італії. Впродовж тривалого часу вона працювала з дітьми, що мали відхилення в розвитку, створила унікальну педагогічну систему, розробила спеціальні дидактичні матеріали, довела ефективність системи і для дітей, які не мають патології в розвитку [18]. Ось що на

початку ХХ ст. писала польська дослідниця А. Грудзінська про діяльність М. Монтесорі: «Виникає враження чогось доброго та світлого, чогось, що може звільнити наших малюків від перебільшеного піклування та забавляння. Фрьобель закликав навчатися разом з дитиною, супроводжувати її в довкіллі. Монтесорі ж закликає спостерігати, яким шляхом розвивається індивідуальність дитини, а, дослідивши, здалеку спрямовувати її кроками без чітко вираженого керівництва» [19, с. 34].

У США підвищення інтересу до «Монтесорі-педагогіки» спостерігався впродовж 1910-1920 рр., програму якої було представлено в спеціальному приміщенні в Сан-Франциско на міжнародному ярмарку 1916 р. Потім «Монтесорі-педагогіку» було майже повністю забуто аж до кінця п'ятдесятих років ХХ ст., хоча вона й продовжувала активно розвиватися в країнах Західної Європи та Індії. Дослідники виокремлюють декілька вірогідних причин неприйняття в США «Монтесорі-педагогіки» на початку ХХ ст.: більшість батьків того часу вважала дитинство періодом невинності, коли тільки мати може здійснити кращий догляд за дитиною; нерозуміння й небажання зрозуміти «Монтесорі-педагогіку» керівництвом і провідними діячами системи освіти; варіативна адаптація методів, з якими не погоджувалася сама М. Монтесорі тощо [20].

За В. Бондар та А. Ільченко, система поглядів М. Монтесорі на розвиток, навчання, виховання; значення спеціального середовища на протипагу спадковості; роль відчуттів і мотивації; мінливість інтелекту; поведінку, яку можна та потрібно спостерігати й оцінювати з наукової точки зору, практично у всіх головних аспектах відрізнялася від її сучасників [21].

Як і більшість видатних педагогів Європи та світу, українські дослідники визнають дієвість та універсальність запровадження Монтесорі-педагогіки як однієї з найрезультативніших щодо створення підготовленого середовища. Зокрема, дослідженню педагогічної системи М. Монтесорі присвячено праці І. Дичківської, А. Ільченко, Т. Поніманської, С. Русової, О. Хілтунен, С. Якименко та ін. Популяризації практичного використання досвіду роботи закладів, які працюють за системою М. Монтесорі, присвятив свої роботи Б. Жебровський.

Провідною ідеєю концепції М. Монтесорі є необхідність створення дорослими предметно-просторового середовища, в якому малюк може розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити умови для кожного малюка згідно з його індивідуальним темпом розвитку. Завдання педагога окреслюється, в першу чергу, наданням дитині «інструментів» для саморозвитку і визначення правил їх застосування. Автодидактичні (або самонавчальні) Монтесорі-матеріали є засобами, з якими дитина «працює»: спочатку малюк діє за зразком, а потім – намагається самостійно виконати вправи. Основне гасло методу М. Монтесорі: «Допоможи мені зробити це самому».

Текст книги «Новонароджений із любов'ю» («Abbiamo un bambino») Грації Г. Фрешко (G. Fresco) [22] було написано в середині ХХ ст. Проте її актуальність не зменшилася для сьогодення, коли педагоги України невпинно працюють над переходом закладу дошкільної освіти до гуманістичної парадигми. Г. Фрешко поділяла погляди своєї наставниці Марії Монтесорі, звідти й суголосність суджень: «У сучасній авторитарній освіті існує страх перед незалежністю дітей. Викладачам, вихователям і батькам вбачається у цій незалежності виклик їхньому авторитету. Але це ілюзія... Поки дорослі намагаються заміщати дітей у їхньому самовихованні, прирікаючи їх, таким чином, до пасивного приниженого дитинства, дитина каже нам: «Допоможи мені це зробити самому!», не дивлячись на нашу прихильність і догляд, якими ми оточили дітей. Так давайте будемо уважні, вичікуючи слушного випадку, щоб задовольнити це прохання. Почнемо з колиски і побудуємо міцну основу для здорового глузду» [22, с. 69].

Підготовка середовища, яке враховує інтереси та потреби дітей, – головне завдання педагогів (за термінологією М. Монтесорі – виховники, у Ф. Фр'юбеля – садівниці). Середовище, окрім наявності предметів, які необхідні для загальної екології класу, має можливість щорічних змін. Меблі, світлі та легкі, дозволяють дітям вільно використовувати Монтесорі-матеріали. У такому підготовленому середовищі дитина залишається вільною та слідує своїм власним інтересам і духовним потребам.

Дослідження довкілля, ігри просто неба також необхідні дітям у цей період життя, що підтверджується висновками сучасних науковців, які наполягають на збереженні та розвитку цих видів діяльності. Малята вирушають зі стін садочка в освітню подорож, щоб краще пізнати свій район, місто і більш віддалену місцевість. Для подібних подорожей, звичайно, вирішальне значення має знання правил поведінки і безпеки. У Монтесорі садочку також розуміють, що повага дитячого часу – один із наріжних каменів педагогіки Монтесорі, тому визнається і необхідність часових витрат педагогів на підготовку середовища (первинних і поточних), а також на те, щоб поділитися своїм досвідом.

Критерії якості дошкільної освіти в садочках Марії Монтесорі можна вибудувати в такій послідовності: середовище, вільний вибір діяльності, рух, навколишній простір, вправи щодо ведення господарства, час, підготовлені дорослі, клімат. Ці критерії можна умовно назвати «горизонтальні критерії», оскільки їх прояв видно відразу і для цього не треба довго перебувати в групі. Але є й «вертикальні критерії» (авторський термін), які можна зафіксувати лише за умов довгострокового спостереження за життєдіяльністю групи, яка працює за методикою Марії Монтесорі, а саме: режим життя садочка, спрямований на співпрацю, довіру та повагу гідності дитини та дорослого; визнання за дитиною права на власний темп навчання; визнання за вчителем права на час для підготовки середовища, засвоєння нового досвіду роботи, турботи про розвиток людських відносин у групі; відкритість групових кімнат, підготовленість середовища, порядок, легкість меблів, натуральність Монтесорі-матеріалів; соціальний аспект: спільне життя на загальне благо; дитяче експериментування, підготовлені виходи за межі садочка та поїздки; театральна діяльність; визнання за дитиною права пересуватися по групі та садочку, дотримуючись правил спільноти; надбання життєвого досвіду, свобода творчості, участь у житті спільноти.

Монтесорі-метод заснований на природовідповідності (термін Я. Коменського), що передбачає слідування педагога за природою дитини, а не намагання її виформувати за затвердженою Міністерством освіти і науки освітньою програмою. У роботах В. Сухомлинського принцип природовідповідності також є наскрізним його педагогіки. Саме в цьому можна вгледіти протилежність культурно-історичного підходу в психології з ідеями Л. Виготського про зону найближчого розвитку та про те, що навчання веде за собою розвиток. Термін «зона найближчого розвитку» не використовується в Монтесорі-педагогіці.

Науковцями (І. Дичківська, Т. Поніманська та ін.) визначено основні ознаки якісного середовища, що відповідає ідеям Марії Монтесорі: середовище є частиною реального світу – природи та культури; середовище певною мірою моделює реальний світ; дитина освоює середовище в самостійній спонтанній (тобто, ніким не запланованій) діяльності, тому що саме цього вимагає її природа та внутрішня програма розвитку; в якісно побудованому середовищі дитина може бути в значній мірі самостійною та незалежною від дорослого [23].

Завдання середовища – допомогти дитині повноцінно сформувати свою психіку щодо наявних умов, отримати актуальні концепції про природний, рукотворний і соціальний світи, щоб потім рухатися далі, розвивати та вдосконалювати цей Всесвіт.

Якщо середовище на кожному етапі буде відповідати внутрішній програмі дитини, то вона буде розвиватися гармонійно та ефективно. *Завдання педагога* – створити це середовище таким, щоб воно представило дитині кращі зразки сучасного світу, яке структуроване і може повною мірою презентувати цей світ. Завдання власного розвитку вирішує дитина на кожному етапі. І, відповідно, настільки ж може і має змінюватися середовище цього етапу в зв'язку зі зміною світу, в якому живе дитина.

Середовище зростає з дитиною, щоразу ускладнюючись, відповідно до нових можливостей і нових завдань. Саме завдяки такій зміні середовища вдається уникнути горезвісних криз розвитку. Н. Прибильська [24] узагальнила низку вимог, які висувала М. Монтесорі до сенсорних матеріалів, а саме: «вони мають сприяти розвитку зорових, слухових, дотикових та інших відчуттів, напрацюванню вмінь як загального, так і дрібного праксису, активізувати діяльність багатьох психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, волі, розвитку мовлення, що забезпечує повноцінний інтелектуальний розвиток дитини. Матеріали мають стимулювати до більшої активності, пробуджувати бажання до самостійності».

У створеному М. Монтесорі «підготовленому середовищі» дитина може вправляти свої фізичні та духовні потенції, формувати свою душевну цілісність і всесторонньо розвиватися» [108]. В іграх із матеріалом малюк пізнає власне тіло, удосконалює координацію очей, рук і ніг, а це визначає ускладнення наявних та появу нових точних і врівноважених рухів. На думку М. Монтесорі, рухи, сполучені з враженнями і відчуттями, створюють основу для пізнання власного духовного світу.

Завдяки яскравій, різноманітній привабливості матеріалів дитина виявляє інтерес до предметів, речей. Із цікавості й радості спілкування з ляльками та іншими іграшками в неї виникає внутрішня мотивація, яка допомагає досягти світ.

Сенсорно збагачене середовище в групах раннього віку є підґрунтям для різнобічного розвитку кожної дитини раннього віку. Обов'язковою умовою побудови розвивального середовища є опора на особистісно орієнтовану модель виховання (рис. 2).

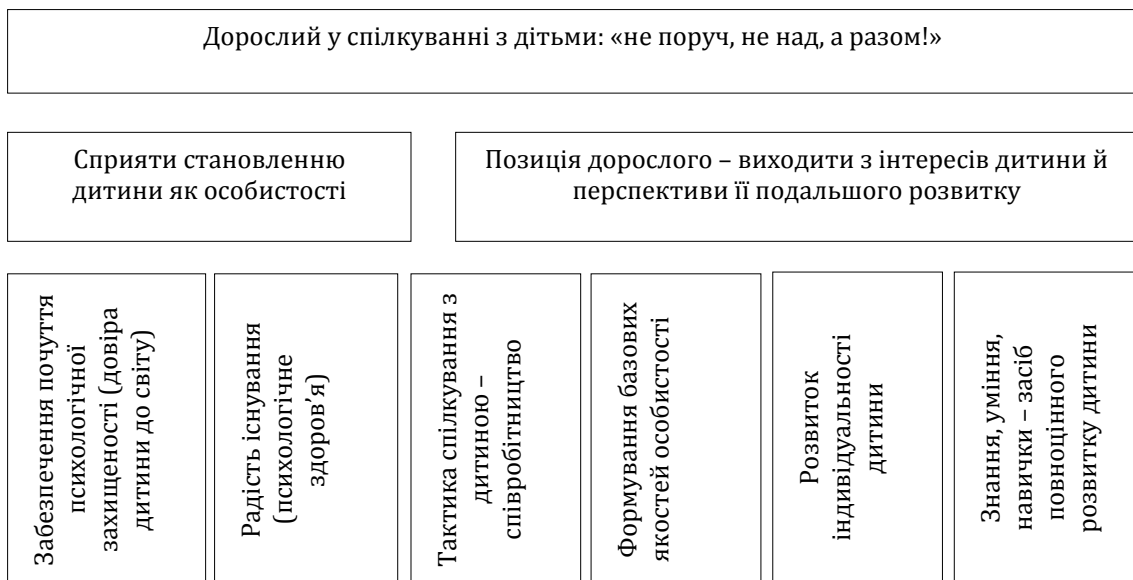


Рис. 2 Основні умови побудови розвивального середовища

Науковцями (К. Крутій, Л. Зданевич та ін.) визначено інтегральні критерії збагаченого освітнього середовища для закладів дошкільної освіти.

Критерій збагаченості середовища сенсорними стимулами: сенсорне багатство

домівки, де зростає малюк, закладу, який він відвідує, та території; гармонізація, структурованість сенсорного середовища; естетичність середовища.

Критерій насиченості різними типами і видами діяльності: типи – предметно-ігрова (провідний тип), початки навчальної і трудової; види діяльності – спілкування, пізнавальна діяльність, перетворювальна, оцінно-контрольна, творча тощо.

Критерій задоволення потреб у фізичній активності та фізичному розвитку: здоровий спосіб життя, потреба в активності, спортивні досягнення тощо. *Критерій насиченості сенсорного середовища взаємодією педагогів, дітей, батьків.*

Механізм побудови сенсорно збагаченого середовища має свої особливості.

Стрижневою (вертикальною) ідеєю механізму побудови освітнього сенсорно збагаченого середовища є трансформація дитиною цінностей світу, культури, соціуму в особистісний внутрішній світ цінностей. Саме це і буде забезпечувати рівень сенсорного розвитку дитини.

Під *сенсорним розвитком дитини* маємо на увазі розвиток її сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення в просторі, а також запах, смак тощо. З розвитком сенсорики в дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями у природі та суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ довкілля починається пізнання дитиною сенсорної культури.

Сенсорна культура – термін, який увела в педагогіку Марія Монтесорі на позначення дитиною сенсорних еталонів, які вироблені людством [25].

Базовою (горизонтальною) ідеєю є сенсорно збагачене середовище, що являє собою інтеграцію, синтезування спеціально організованої діяльності як комунікативної взаємодії і просторово-предметного розвивального середовища. Ядром, серцевиною освітнього сенсорно збагаченого середовища та його метою є дитина (рис. 2).

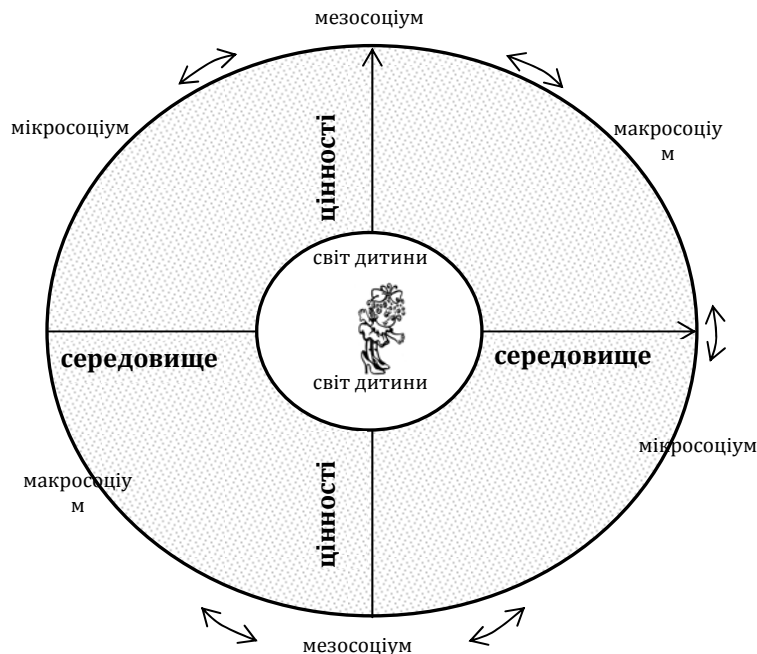


Рис. 3 Створення сенсорно збагаченого середовища шляхом трансформації дитиною цінностей довкілля

Розглянемо концептуальний підхід К.Крутії [11] до створення освітнього простору. Важливо, що в інтерпретації науковця, світ довкілля, який має свої цінності, та світ дитини будуть взаємодіяти. На її думку стрижневою (вертикальною) ідеєю

створення освітнього сенсорно збагаченого середовища є трансформація дитиною цінностей довкілля (мікросоціуму, мезосоціуму, макросоціуму).

Цінність – це поняття, що фіксує позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища, одну із форм суспільних відносин.

Ціннісні орієнтації – це відносно стійка вибірково спрямованість потреб особистості на певну групу соціальних цінностей. Зазначимо, що ціннісні орієнтації лежать в основі мотивів діяльності, вони пов'язані з бажаннями, інтересами, емоціями і почуттями. Система ціннісних орієнтацій може бути узгодженою, послідовною, а може – суперечливою, несумісною.

Засвоєння людиною цінностей світу має вагоме значення і дає можливість окреслити шляхи засвоєння дитиною раннього віку означених цінностей.

Первинна соціалізація в сім'ї, коли дитина вбирає мову та мовлення, традиції та ритуали свого безпосереднього оточення. Саме так передається ціннісна визначеність соціальних прошарків і груп, риси національного характеру. Цим шляхом передаються насамперед життєві цінності, притаманні попередньому поколінню батьків (мікросоціум і мезосоціум).

Соціально організована система освіти та культури – освітні заклади тощо, тобто державно керована система впливу, через яку поширюються цінності, що вважаються основоположними для цієї соціальної системи.

Вплив різних формальних і неформальних груп, насамперед оточення однолітків.

Власний сенсорний досвід, тобто сукупність знань, умінь, уявлень, еталонів, які виформовуються під час практичної діяльності дитини з сенсорними стимулами. Отже, світ довкілля (родина, система освіти, формальні та неформальні групи, власний сенсорний досвід тощо) і світ дитини вступають у взаємодію.

Об'єднання двох світів здійснюється дорослим різними засобами, які науковці (К.Л. Крутій та ін.) визначають так:

Світ довкілля навколо мене – дитина залучається до тих, хто оточує, культури і соціуму, засвоює знаки, символи їхнього відбиття тощо.

Я у світі довкілля – дитина через активну комунікацію з довкіллям пізнає його й себе, перетворює себе і довкілля тощо.

Світ довкілля в мені – цей зв'язок має зворотний вплив на дитину, результатом якого є психологічні новоутворення в особистості у вигляді відновленої її субкультури, якісних змін на рівні сенсорного розвитку тощо.

Психолого-педагогічна наука і практика звертають увагу на середовище як на «пошукове поле» дитини, як на спосіб взаємозв'язку дитини й Всесвіту. Предмети середовища по-різному входять у «поле» активності дитини раннього віку: як оточення, як фон, як обставини, ситуація, як «місце», «осередок». Зауважимо, що *процесуальний аспект створення сенсорно збагаченого середовища* має два боки: перцептивний та інтерактивний.

Перцептивний бік взаємодії середовища та особистості має декілька стадій: доперцептивну (практичної взаємодії немає, є лише готовність); асиміляцію (бажання взаємодіяти, співвіднесення змісту елемента зі своїм сенсорним досвідом); акомодацию (бажання змінити сенсорне середовище, орієнтація на щось нове). *Інтерактивний* – результативність взаємодії особистості та сенсорно збагаченого середовища). Отже, позиція педагога щодо дитини має ґрунтуватися на спонуканні, освіті, оцінюванні, комунікації.

Сенсорно збагачене середовище має завжди бути розвивальним і забезпечувати дитині можливість виявляти свої здібності.

Створення сенсорно збагаченого середовища має бути зорієнтованим на цінності та інтереси дитини раннього віку, врахування її вікових можливостей, на

збереження дитячої субкультури, на збагачення, ампліфікацію сенсорного розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка.

Створення культурного сенсорно збагаченого середовища в закладі та в родині буде забезпечувати:

- оптимальне сенсорне навантаження на дитину з метою захисту від утоми сенсорними стимулами; створення умов для сенсорного розвитку;
- взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня.

Динаміка розвитку сенсорно збагаченого середовища досягається за рахунок взаємодії трьох його структур: педагогічної, методичної, психологічної.

М. Монтессорі зазначає, що для нормального розвитку дитині необхідно жити в трьох предметних просторах: співмасштабному діям її рук (масштаб «око – рука»); співмасштабному її зросту; співмасштабному предметному світу дорослих [26].

Як стверджують фізіологи рука, що рухається, завжди спочатку вчить очі: пізнавальні дії рук дитини, які хапають, обмацують краї предметів, навчають очі такої ж стратегії поведінки. Очі швидко навчаються досліджувати контури об'єкта за допомогою рухів, які схожі на «обмацуючі» рухи руками, але вже на відстані. Кожен предмет, який знаходить таким чином своє місце, свою форму й краї, відрізняється для дитини від інших. Так з'являється в предмета «своє обличчя», а трохи згодом своє ім'я – назва (слово-предмет, слово-дія, слово-ознака), яка допомагає дитині розпізнавати його. Відповідно, в ранньому віці особливого значення набуває мовленнєве розвивальне середовище, на тлі якого відбувається спілкування, яке є сприятливим за умови, коли дорослий сам займає активну позицію й відповідає на мовленнєві прояви, а пізніше на запитання дитини, стимулюючи тим самим мовленнєву активність малюка.

Отже, дитина засвоює певний сенсорний еталон, який позначається словом.

У процесі створення саме *предметно-середовищного підходу*, як джерела сенсорного досвіду дитини раннього віку, необхідно виходити з ергономічних вимог до життєдіяльності: антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей дитини, яка буде розвиватися в цьому середовищі.

Основними вимогами до предметно-середовищного напряму є:

- розвивальний характер сенсорно збагаченого середовища;
- діяльнісно-віковий підхід; сенсорна інформативність (різноманітність іграшок, тематики, комплексність);
- збагаченість, наявність природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність практичної діяльності дитини та її творчість;
- варіативність; сполучуваність традиційних і нових компонентів; забезпечення складових елементів сенсорно збагаченого середовища, співвідносності з макро-, мезо- та мікропростором діяльності дитини;
- забезпечення комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпечення естетичних і гігієнічних показників.

Створення *предметно-просторового середовища* в закладі дошкільної освіти та родині передбачає урахування таких вимог:

- стимуляція сенсорного розвитку та практичної активності дитини (К. Крутій);
- задоволення сенсорних потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля (М. Каган); свобода і самостійність дитини;
- інтегративність (К. Крутій);
- урахування статевих і вікових особливостей дитини (В. Базарний); діалогічність (А. Арушанова);

- стабільність-динамічність (В. Петровський) тощо.

Сенсорний розвиток – це чуттєве сприйняття світу, іншими словами, сприйняття за допомогою органів чуття: зору, слуху, дотику, нюху (за Аристотелем). Психофізіологи й медики називають від 3 до 33, хоча більшість учених визнають існування в людини 21 виду почуття, проте верхню межу поки не встановлено.

У роботах Т. Мідлтон та Л. Кей [27] звертають увагу на потенційну проблему, спричинену чутливістю до сенсорної інформації. Аудит сенсорного середовища та виявлення тригерів для дітей слугує для інформування про коректування та подальше виключення із середовища подразників.

Визнання того, що деякі діти раннього віку зазнають труднощів у процесі обробки сенсорної інформації, свідчить про різноманітність підходів до класифікації подразників. *Сенсорне перевантаження може виникати внаслідок подразнення будь-якого з органів чуття: слуху (гучний шум або звуки різних джерел, як-от: одночасне мовлення або крик декількох людей); зору (переповнені приміщення, яскраве освітлення, лампи денного світла, які мерехтять та/або гудуть тощо); нюху та смаку (запахи мийних засобів, нових меблів, килимів, деяких продуктів харчування і парфумів, продукти харчування з певної текстурою – слизька, солодка, кисла або гостра їжа); тактильного (дотику іншої людини, навіть вихователя, або подразливі відчуття тканини на шкірі); вестибулярні (запаморочення або заколисування).*

Структуру сенсорно збагаченого середовища в закладі дошкільної освіти розглядають як багатокомпонентну систему, що складається з таких елементів:

- мета створення сенсорно збагаченого середовища (для чого створювати?);
- вміст сенсорно збагаченого середовища (у чому єдність елементів цілого?);
- форми, методи, прийоми (як використовувати?);
- педагог і батьки (хто створює?);
- дитина (для кого і хто використовує?).

У сенсорно збагаченому середовищі передбачається практична реалізація декількох принципів, а саме: принцип «участі дитини», принцип збагачення середовища, принцип «грамотності, що народжується». Схарактеризуємо зазначені принципи.

Принцип «участі дитини»: дитина вже в ранньому дитинстві має бути суб'єктом своєї освіти. Передусім, у закордонній педагогіці існує уявлення про малюка як істоту з певними ресурсами. Слід ураховувати ресурсність і цінність дошкільного дитинства для подальшого розвитку людини. Дитина якомога раніше має набути досвіду активного суб'єктного ставлення до власної освіти, щоб бути готовою в майбутньому до навчання впродовж життя (life-long-learning). У закладі дошкільної освіти діти на власному досвіді пізнають не лише свободу, а й межу, що регламентує: врахування різних прав і обов'язків усіх товаришів; просторові обмеження, пов'язані з розмірами приміщення; певну кількість навчальних посібників і матеріалів, що вимагає взаємних поступок і черговості в їх використанні. З першого дня перебування в закладі освіти дитину ознайомлюють з колом її обов'язків, прийнятними формами спілкування та поведінки [28].

В освітанському полі дошкільця набув поширення термін «мозаїчний підхід». Слово «мозаїка» інтерпретується як поєднання різного роду занять та практик, що дають змогу отримати цілісне уявлення про погляди та інтереси кожної дитини. Акцент робиться на тому, щоб діти були оточені своїми творами та фотографіями, свідомством своєї спроможності. Більш того, саме результати дитячої діяльності, які можуть бути зафіксовані і пред'явлені дітям, батькам та ін., тепер вважаються «освітньою документацією».

Принцип збагаченого середовища: дитяча суб'єктність проявиться лише тоді,

коли буде створено особливі умови, а саме: предметно-просторове середовище має дозволяти дитині бути активною і здійснювати вибір. Втілюючи ідеї М. Монтессорі, Ж. Піаже, вальдорфської педагогіки, Л. Малагуцці наполягав на тому, що в дитини має бути багато можливостей самовираження за допомогою різних культурних засобів (кольору, руху, слуху, звуку, тактильного сприйняття тощо). Відомою є його метафора про те, що в дитини сто мов, а дорослі використовують тільки одну з них, а також теза про те, що докільця є «третім педагогом» (після батьків і вихователів) [6].

Створення сенсорно збагаченого середовища веде до того, що мимовільність дитини раннього віку, її польова поведінка, «відволікання» стають союзниками. Вільних матеріалів (у доступності), устаткування, іграшок має бути настільки багато, щоб створити умови для обирання дитиною матеріалу для діяльності, і партнерів для неї, а їх якість повинна бути такою, щоб вони допускали складні види культурних процесів. «Середовищний» підхід оминув межі будь-якої комплексної освітньої програми і став потужним трендом у сучасній дошкільній освіті в Україні.

Принцип «грамотності, що зароджується» (поняття введено в 1966 р. новозеландською дослідницею М. Клей) описує різноманітні способи взаємодії зі знаками, які складаються в дитини ще в ранньому віці, та є передумовою навчання письма та читання. Передвісником майбутніх читання і письма є так зване «предчитання» (імітація читання, розповіді за картинками, водіння пальчиком за текстом улюбленої книжки) і «передписьмо» (карлючки, що зображують письмо та розповідання малюком за своїми карлючками), коли малюки починають розуміти сенс цих умінь.

Отже, створення сенсорно збагаченого середовища в закладі та в родині, на наш погляд, буде забезпечувати: оптимальне сенсорне навантаження на дитину з метою захисту від втоми сенсорними стимулами та еталонами (форма, колір, величина, борічність, смак, запах тощо); створення умов для сенсорного розвитку (сенсорні процеси – відчуття, сприймання, уявлення); взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня.

Основними труднощами, що заважають вихователям закладу дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку організувати сенсорно збагачене середовище, є неправильне розуміння особливої естетики групових кімнат для малечі, що виявляється в прагненні дорослих наповнити інтер'єр яскравими картинками, посібниками, різноманітними матеріалами, іграшками, гарними предметами, статичними куточками, іноді навіть виставками, коли діти не можуть нічого чіпати та розглядати. На нашу думку, рішенням цієї проблеми має стати підготовка майбутніх вихователів шляхом інтеграції педагогіки та партисипативного дизайну, коли художньо-естетичний підхід реалізується в горизонтальній та вертикальній площині, а також паралельно з розробкою змістового наповнення середовища для розвитку дитини раннього віку.

Організація сенсорно збагаченого середовища дозволяє дитині використовувати предмети та іграшки, залучаючи до цього дорослого або однолітка. Середовище групової кімнати має гнучко змінюватися і мати декілька центрів (осередків), що відбивають провідні показники особистісно-соціального розвитку дитини раннього віку, наприклад:

Осередок «Я з'ясовую, хто я такий». Діяльність малюка і дорослого в осередку сприяє становленню і розвитку гендерної, вікової та рольової ідентифікації дитини, виявлення ознак приналежності родині. Розвиваються уявлення про власне тіло і те, як їм можна користуватися.

В осередку бажано мати: великі дзеркала в ріст дитини; зображення силуету

дитини в натуральну величину з набором макетів одягу; одяг, яскраво виражений для хлопчиків та дівчаток; предмети, призначені для дій з ними за допомогою різних частин тіла: сопілка – дути ротом, бінокль, калейдоскоп – дивитися очима, головний убір – надягати на голову; зображення осіб різного віку та статі (немовля, трирічна дитина, дитина старшого дошкільного віку, доросла людина, літня людина, атрибути: соска, вуса, борода, іграшка; силуети долоньок і ступні – «долоньки і сліди ступні» – трьох розмірів: зовсім маленький – «Я вже не маленький», що співпадає з розміром долоні дитини – «Я вже великий, я расту», розмір дорослої долоні, але «Я ще не дорослий».

Осередок «Я пізнаю, як діють предмети». Діяльність малюка в осередку дозволяє знайомитися з різноманітними сенсорними еталонами, збагачувати досвід дії з предметами, засвоювати їх якості та проявляти ініціативність, самостійність, а також освоювати нові способи дії з предметами, шляхом спільної діяльності з дорослими.

В осередку слід передбачити: сенсорні еталони: площинні та об'ємні геометричні форми, піраміди різних форм, різноманітні картонні коробки, різноманітні предмети основних кольорів (зелений, жовтий, червоний, синій); пісок і вода, що дозволяють не тільки цікаво грати, але й дізнаватися властивості різноманітних матеріалів, займатися елементарним дитячим експериментуванням; природний матеріал: камінчики різного розміру, шишки, мушлі різної фактури (гладкі, шорсткі, колючі), квасоля, горох тощо; різноманітні вкладиші, як плоскі, так і об'ємні, шнурівки, «втикалочки» за кольором і за розміром, дерев'яні «намистини» різного розміру, форми і кольору для нанизування тощо; площинні фігури і предмети на липучках, які можна трансформувати; різноманітний будівельний матеріал: великі геометричні форми і маленький настільний будівельник, конструктори (готові частини будинку, машини тощо) і плоскі деталі на липучках, які використовувалися на магнітах тощо.

Осередок «Я вчуся взаємодіяти з іншими» дозволяє малюку усвідомити, що він існує не один, зрозуміти включеність у колектив; зреалізувати можливість спільної діяльності з дорослими й однолітками в ігровій взаємодії.

В осередку мусять бути: об'ємний будинок з великими за розміром меблями в кімнатах і дерев'яними фігурками членів сім'ї (родини); сімейні фотоальбоми; кубки з фотографіями значущих дорослих, розміщених на сторонах – «Я і моя сім'я»; дидактичні ігри, коли результат досягається, тільки діючи удвох, спільно; розвивальні ігри: рамки-вкладиші Марії Монтессорі, кубики Никітіна, дари Фрьобеля, ігри В. Воскобовича, В.Кайє тощо; предмети та іграшки для спільних ігор з дорослими і з дітьми.

Значні можливості надає й *осередок «Я висловлюю себе, свою індивідуальність й творчі здібності»* – це середовище, яке сприяє розвитку і диференціювання емоцій, реалізації пізнавальних і творчих здібностей дітей.

В осередку можуть бути: атрибути куточка ряжень; обладнання для різноманітних ігор дітей, характерних для цього віку (перукарське приладдя, предмети для догляду за іграшкою-пупсом, посуд, ляльки, машини, конструктори); різноманітні іграшки на звуко видобування: дерев'яні ложки, свистульки, дудочки, пральна дошка, каструлі та гумові молоточки; легкі ширми для показу лялькових театралізованих вистав, ляльки на руку; зображення з дитячими і дорослими обличчями, що виражають основні емоції: радість, сміх, плач; обладнання для занять ліпленням з пластиліну, тіста; обладнання для малювання: велика дошка для малювання крейдою, пальчикові фарби, папір великого розміру для малювання дорослих разом з дитиною.

Можливо найпривабливішим для малюків буде *осередок «Я відчуваю себе, свої тіло й можливості»* – середовище, яке сприяє розвитку сенсорної сфери малюка (відчуття, сприймання, уявлення, пропріоцепція). *Пропріоцепція* (з лат. *Proprius* –

власний) – сприйняття інформації про скорочення чи розтягання м'язів, а також про положення різних частин тіла одна відносно одної.

В осередку бажано мати: обладнання, що дозволяє дітям організувати вільні спільні ігри-пустощі: гірка, сухий басейн з кульками, м'які модулі, іграшки-гойдалки; велосипеди, великі машини-каталки, які дозволяють не тільки реалізувати рухову активність, а й вчать правилам спільної діяльності, самокати з широкими колесами; пісок, вода (для практичної реалізації принципу природовідповідності – «Педагогіка калабані» (термін – проф. К. Крутій); підвісні маленькі гамаки, яйце-райце, в достатній кількості невеликі ковдри для будування халабуд; м'яку крісла-«груші» (дитячий варіант тощо).

Крім того, в сенсорно збагаченому середовищі необхідно врахувати можливість присутності батьків і включення їх в активну діяльність як із власною дитиною, так і з іншими дітьми, наприклад, зручні м'які пуфи, щоб батьки могли сидіти поруч із дитиною, коли вона грає на килимі, або стільці, коли за столом, мати достатній простір для спільних ігор на килимі.

Така організація середовища сприятиме цілісному розвитку дитини через центричність особистісно-соціальних проявів. Чинником, який виступає як розвивальний буде, з одного боку, гнучкість і варіювання можливості взаємодії дитини з однолітками і дорослим, з іншого - дитина завжди може проявити самостійність вибору, вдатися до комфортного усамітнення.

Проектування сенсорно збагаченого середовища в групах раннього віку заснована на виокремленні взаємозв'язків між такими компонентами: зовнішнє сенсорно збагачене середовище прямої дії; внутрішнє сенсорно збагачене середовище закладу дошкільної освіти; зовнішнє сенсорно збагачене середовище непрямої дії.

До сенсорно збагаченого середовища прямої дії (мікрорівень) у моделі віднесено батьків і дітей раннього віку як споживачів освітніх послуг, органи управління освітою, установи соціально-педагогічного середовища (інші заклади дошкільної освіти, школи, коледжі, заклади дошкільної освіти, установи культури, охорони здоров'я), установи, що забезпечують життєдіяльність. У сенсорно збагаченому середовищі прямої дії виокремлюється мезорівень (взаємодія на рівні району, тобто рівень організації найближчого сенсорно збагаченого оточення) і макрорівень (взаємодія на рівні міста, країни, тобто організації дальнього сенсорно збагаченого оточення непрямої дії).

До сенсорно збагаченого середовища непрямої дії віднесено взаємодію з організаціями, що представляють такі галузі середовища, як економіка, право, екологія, засоби масової інформації. У цій сукупності організацій слід виокремити як особливі організації такі, що не мають прямого впливу на сферу освіти і не висувають перед собою такого спеціального завдання, – це бізнес-структури та політичні партії. Ці організації можна позначити як непедагогічні.

Практична реалізація створення сенсорно збагаченого середовища передбачає також створення міні-середовищ, які б відбивали сутність зазначених напрямів. Це можуть бути такі міні-середовища: сенсорно-пізнавальне, сенсорно-творче, емоційно-рефлексивне та ін. Сенсорно-пізнавальне має за мету створення можливостей для самостійного засвоєння дитиною сенсорних еталонів (колір, форма, простір, звук, смак, запах, борічність тощо), як засіб збагачення сенсорного досвіду. Сенсорно-творче створює можливості для самостійного творчого процесу (малювання, ліплення, дизайн, флористика тощо). Емоційно-рефлексивне створюється дорослими для самопізнання дитиною самої себе, свого внутрішнього світу, образу «Я» тощо.

Зазначимо, що ми окреслили лише деякі міні-середовища, їх може бути набагато більше. Кількість міні-середовищ залежить від тієї мети, яку висуває дорослий під час взаємодії з дітьми.

Отже, освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це організація простору (меблі, середовище, обладнання тощо, тобто те, що в традиційній педагогіці іменується «предметно-просторовим середовищем»), час (розпорядок дня, співвідношення регламентованої і вільної діяльності, час для вільної гри та діяльності тощо) та взаємодії (характер спілкування дітей і дорослих, відносини між дітьми та педагогами). Ефективна освіта дітей раннього віку характеризується тим, що педагоги дозволяють дітям грати в ті ігри й тими іграшками, які діти обрали самостійно, в тому числі на свіжому повітрі; заохочується втілення власних ідей, інтересів, самостійне рішення проблем; організують внутрішнє та зовнішнє середовище так, щоб діти завжди могли знайти нові матеріали та пристрої, отримати власний сенсорний досвід взаємодії з ними; створюють сприятливі умови для розвитку, забезпечують зворотний зв'язок, визнають успіхи вихованців, навчають дітей тому, щоб їх діяльність була корисною; надають дітям можливість оцінювати їх власні результати. Активна участь дітей у різних видах діяльності можлива за умови створення адекватного віковим особливостям, індивідуальним можливостям і потребам сенсорно збагаченого середовища та забезпечення емоційно комфортної, психологічно безпечної взаємодії дитини з вихователем. Орієнтація середовища на підтримку суб'єктності дитини оцінюється за наявністю слідів активної діяльності дітей; творів, створених за задумом дитини; присутність фотографій та інших матеріалів, що дозволяють дітям усвідомити свою компетентність, самостійність і спроможність.

Бібліографія

1. *Енциклопедія освіти* / В. Г. Кремень, Ред. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 162.
2. *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
3. *Новий тлумачний словник української мови* / В. Яременко, О. Сліпущко, уклад. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт, 2001. Т. 4. С. 180.
4. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. С. 111–116. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe_2013_3_17 (дата звернення: 10.10.2024).
5. Васильюк А., Танась М. *Педагогічний словник-лексикон (український-англо-польський)*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. 224 с.
6. Крутій К. Л. Стіни, стелі та підлога, які говорять. Оптимальне перетворення освітнього простору дитячого садочка. *Дошкільне виховання*. 2019. № 1. С. 3–8.
7. Blau D. M. The Effect of Child Care Characteristics on Child Development. *The Journal of Human Resources*. 1999. Vol. 34. № 4. P. 786-822.
8. Матюшинець Я. В. Ідеї про розвивальне середовище для дітей як предмет теоретичного аналізу. *Освітологічний дискурс*. 2018. Вип. 3–4. С. 40–55.
9. Вертугіна В., Стрижак В. Природне середовище як засіб розвитку пізнавальної діяльності дітей раннього віку. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. 2021. № 77. С. 230–232.
10. *Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв* / К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова, упор. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.
11. Крутій К. Л. *Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.
12. Попович О. М., Крутій К. Л. Що таке сенсорно збагачене середовище. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 6–10.
13. Лохвицька Л. В. *Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах: навч.-метод. посібник*. Київ: ТОВ ред. газет з дошк. і поч. осв., 2013. 80 с.
14. Arranz L., De Castro N. M., Baeza I. Environmental Enrichment Improves Age-Related Immune System Impairment: Long-Term Exposure Since Adulthood Increases Life Span in Mice. *Rejuvenation Res.* 2010. Vol. 13(4). P. 415-28. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih> (date of application: 10.10.2024).
15. L. Smith, «Jean Piaget 1896–1980», in *Fifty modern thinkers on education*, 2002, P. 37–44.
16. Friedrich Froebel (1782-1852). Biography, Froebel's Kindergarten Philosophy, The Kindergarten Curriculum, Diffusion of the Kindergarten. *Education Encyclopedia*. StateUniversity.com URL: <https://www.pgpedia.com/f/friedrich-froebel> (date of application: 10.10.2024)
17. *Педагогічний словник* / Н.Б. Копиленко та ін., підгот. М. Д. Ярмаченко, ред. Київ: Пед. думка,

2001.

18. Skwarna B. Metoda Marii Montessori – historia czy współczesność? *Życie Szkoły*. 1993. № 10. P. 3–34.
19. Smith L. Jean Piaget 1896–1980. In *Fifty modern thinkers on education*, 2002. P. 37–44.
20. Ільченко А. М. Розуміння виховного процесу за М. Монтесорі для створення нових педагогічних технологій у спеціальній школі. *Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки*. Херсон, 2005. С. 70–75.
21. Бондар В. І., Ільченко А. М. *Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі*: навч. посібник. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
22. Fresco G. H. *Abbiato un bambino*. Published by Red Edizioni, 2004, P. 37–99.
23. Дичківська І. М. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності*, автореф. дис., д-ра пед. наук, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків, 2018.
24. Прибильська Н. В. Матеріал Монтесорі. *Вісник Асоціація Монтесорі-вчителів України*. Київ: Школяр, 1999. Вип. 5. С. 18–27.
25. Попович О. М., Екшмідт Є. Й. Стан впровадження ідей Марії Монтесорі у сучасних закладах дошкільної освіти. *Наука майбутнього: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. 2021. Вип. 2(8). С. 141–146.
26. Дичківська І. М. *Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності*: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 383 с.
27. Middleton T., Kay L. Using an Inclusive Approach to Reduce School Exclusion. London: Routledge, 2019. 242 p. <https://doi.org/10.4324/97804294554>
28. Попович О. М., Зданевич Л. В. Історичний огляд становлення різновікових груп, presented at the Actual problems of science and practice: The 14th International scientific and practical conference, Stockholm, 27–28 April, 2020.

References

1. Entsyklopediia osvity / V. H. Kremen, Red. Kyiv: Yurinkom Inter, 2021. S. 162. (in Ukrainian).
2. Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv. Kharkiv: Prapor, 2009. 672 s. (in Ukrainian).
3. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy / V. Yaremenko, O. Slipushko, uklad. 2-he vyd., vypr. Kyiv: Akonit, 2001. T. 4. S. 180. (in Ukrainian).
4. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Preambula. Vyshcha osvita Ukrainy. 2013. S. 111–116. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe_2013_3_17 (data zvernennia: 10.10.2024). (in Ukrainian).
5. Vasyliuk A., Tanas M. Pedahohichnyi slovnyk-leksykon (ukrainskyi-anhlo-polskyi). Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2013. 224 s. (in Ukrainian).
6. Krutii K. L. Stiny, steli ta pidloha, yaki hovoriat. Optymalne peretvorennia osvitnoho prostoru dytiachoho sadochka. Doshkilne vykhovannia. 2019. № 1. S. 3–8.. (in Ukrainian).
7. Blau D. M. The Effect of Child Care Characteristics on Child Development. *The Journal of Human Resources*. 1999. Vol. 34. № 4. P. 786–822. (in English).
8. Matiushynets Ya. V. Idei pro rozvyvalne seredovyshche dla ditei yak predmet teoretychnoho analizu. *Osvitlohichnyi dyskurs*. 2018. Vyp. 3–4. S. 40–55. (in Ukrainian).
9. Vertuhina V., Stryzhak V. Pryrodne seredovyshche yak zasib rozvytku piznavalnoi diialnosti ditei rannoho viku. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii. 2021. № 77. S. 230–232. (in Ukrainian).
10. Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv / K. L. Krutii, O. O. Funtikova, upor. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD, 2010. 324 s. (in Ukrainian).
11. Krutii K. L. Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia: u 2-kh ch. Ch. 1. Kontseptsii, proektuvannia, tekhnolohii stvorennia. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD, 2009. 320 s. (in Ukrainian).
12. Popovych O. M., Krutii K. L. Shcho take sensozno zbahachene seredovyshche. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. 2020. № 10. S. 6–10. (in Ukrainian).
13. Lokhvytska L. V. Rozvyvalne predmetne seredovyshche v doshkilnykh navchalnykh zakladakh: navch.-metod. posibnyk. Kyiv: TOV red. hazet z doshk. i poch. osv., 2013. 80 s. (in Ukrainian).
14. Arranz L., De Castro N. M., Baeza I. Environmental Enrichment Improves Age-Related Immune System Impairment: Long-Term Exposure Since Adulthood Increases Life Span in Mice. *Rejuvenation Res*. 2010. Vol. 13(4). P. 415–28. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih> (date of application: 10.10.2024). (in English).
15. L. Smith, «Jean Piaget 1896–1980», in *Fifty modern thinkers on education*, 2002, P. 37–44. (in English).
16. Friedrich Froebel (1782–1852). Biography, Froebel's Kindergarten Philosophy, The Kindergarten Curriculum, Diffusion of the Kindergarten. *Education Encyclopedia*. StateUniversity.com URL: <https://www.pgpedia.com/f/friedrich-froebel> (date of application: 10.10.2024). (in English).

17. Pedagogiczny słownik / N.B. Kopylenko ta in., podot. M. D. Yarmachenko, red. Kyiv: Ped. dumka, 2001. (in Ukrainian).
18. Skwarna B. Metoda Marii Montessori – historia czy współczesność? *Życie Szkoły*. 1993. № 10. P. 3–34. (in English).
19. Smith L. Jean Piaget 1896–1980. In *Fifty modern thinkers on education*, 2002. P. 37–44. (in English).
20. Ilchenko A. M. Rozuminnia vykhovnoho protsesu za M. Montessori dlia stvorennia novykh pedagogichnykh tekhnologii u spetsialnii shkoli. Aktualni problemy spetsialnoi psykholohii ta pedagogiky. Kherson, 2005. S. 70–75. (in Ukrainian).
21. Bondar V. I., Ilchenko A. M. Psykholoho-pedagogichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori: navch. posibnyk. Poltava: RVV PDAA, 2009. 252 s. (in Ukrainian).
22. Fresco G. H. *Abbiamo un bambino*. Published by Red Edizioni, 2004, P. 37–99. (in English).
23. Dychkivska I. M. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedagogichnoi diialnosti, avtoref. dys., d-ra ped. nauk, Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, Kharkiv, 2018. (in Ukrainian).
24. Prybylska N. V. Material Montessori. *Visnyk. Asotsiatsiia Montessori-vchyteliv Ukrainy*. Kyiv: Shkoliar, 1999. Vyp. 5. S. 18–27. (in Ukrainian).
25. Popovych O. M., Ekshmidt Ye. Y. Stan vprovadzhennia idei Marii Montessori u suchasnykh zakladakh doshkilnoi osvity. *Nauka maibutnoho: zb. nauk. prats studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh*. 2021. Vyp. 2(8). S. 141–146. (in Ukrainian).
26. Dychkivska I. M. Pedagogika M. Montessori: vykyky suchasnosti: monohrafiia. Rivne: Volynski oberehy, 2016. 383 s. (in Ukrainian).
27. Middleton T., Kay L. *Using an Inclusive Approach to Reduce School Exclusion*. London: Routledge, 2019. 242 p. <https://doi.org/10.4324/978042945554> (in English).
28. Popovych O. M., Zdanevych L.V. Istorychnyi ohliad stanovlennia riznovikovykh hrup, presented at the Actual problems of science and practice: The 14 the International scientific and practical conference, Stockholm, 27–28 April, 2020. (in Ukrainian).



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>