

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 16

Засновано у 2015 році

Рівне – 2022

Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. Вип. 16. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт.ун-т; упоряд.:О. Б. Петренко; ред. кол.: О. Б. Петренко, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2022. 291 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкільця і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Грицай Наталя Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук з методиками навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Члени редколегії:

Androszczuk Irena (Андрощук І. М.), доктор габілітований, професор, професор кафедри Педагогіки праці та андрагогіки Академії педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща);

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Вихрущ А. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільньої та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Кобилянський О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Національного університету харчових технологій;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Мельничук І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Павелків К. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи, завідувач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Bobirchenko Natalia (Побірченко Н. С.), доктор габілітований, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніці (Республіка Польща);

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Савчук Б. П., доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка;

Sieradzka-Baziur Bożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор габілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм, Академія «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

SirojC Zdzislaw (Сіроїц Здзіслав), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіка, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Skubisz Jolanta (Скубіш Йоланта), кандидат соціальних наук в галузі педагогіки, ад'юнкт відділу педагогіки і психології Академії гуманітарно-економічної в м. Лодзь, член групи соціальної педагогіки в Комітеті педагогічних наук Польської академії наук у Варшаві (Республіка Польща);

Остапчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання Рівненського державного гуманітарного університету;

Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних Index Copernicus International: <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435>

Упорядники: проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М., Бабяра А. А.
Науково-бібліографічне редагування: наукова бібліотека РДГУ.
Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 10 від 27 жовтня 2022р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2022

ЗМІСТ

Богуш А. Мовно-літературна освіта дітей дошкільного віку.....	6
Журба К. Формування у школярів ціннісного ставлення до тварин в умовах війни.....	14
Пустовіт Г., Петренко О. Актуальні орієнтири модернізації сучасної освіти в контексті формування зростаючої особистості: теоретичний аналіз.....	24
Solak A. Człowiek w pedagogice chrześcijańskiej.....	36
Дичківська І. Розвивальне предметно-просторове середовище як інноваційний потенціал Монтессорі-освіти.....	48
Кравченко О. Міжсекторальна співпраця в організації інклюзивного навчання на рівні громади.....	61
Mykhalchuk N., Ivashkevych E. Innovative pedagogical aspects of use of authenticity of materials in teaching english.....	82
Глінчук Ю. Розвиток життєстійкості майбутніх педагогів у процесі вивчення безпекових дисциплін.....	95
Потапчук Т., Черсак О., Молодій О. Музичне мистецтво як засіб розвитку естетичного смаку майбутніх педагогів мистецьких закладів освіти.....	102
Розман І., Лемак О. Внесок літераторів у підготовку підручників для українських початкових шкіл Закарпаття у 20-30-ті роки ХХ століття: науковий дискурс.....	112
Савчук Б., Щербяк Ю. Психофізіологічні моделі коучингу: сутність та можливості використання в освітньому процесі ЗВО.....	123
Стадник В. Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.....	132
Skubisz J. Pedagogika pokoju (wojny) w refleksji metodologicznej.....	141
Баліка Л. Формування освітнього простору класних кімнат Нової української школи: сім зон і їх характеристика.....	152
Козлюк О. Виховання у дошкільників толерантного ставлення до людей з особливими освітніми потребами засобами інклюзивної літератури.....	161
Найда Р. Системно-цілісний підхід у підготовці майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу.....	171
Нечипорук Л. Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі як метод моделювання взаємодії з соціальним оточенням.....	180
Павелків О., Петренко С. Особливості вивчення дисциплін математичного циклу в закладі вищої освіти в умовах змішаного навчання.....	190
Павлова Н. Педагогічна ситуація як дидактична одиниця професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.....	204

Стельмашук Ж., Ваколюк А. Проблема емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку: актуалізація поглядів В. О. Сухомлинського.....	215
Ціпан Т. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану.....	223
Шадюк О. Співпраця вихователів ЗДО та батьків що виховують дітей з особливими освітніми потребами.....	233
Шліхта Г. Аксиологічний підхід до реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі.....	240
Доробки молодих науковців	
Гоголь Т. Аналіз сучасних методологічних підходів формування логістичної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту.....	252
Коваль К. Формування полікультурної компетентності батьків – вихователів у дитячому будинку сімейного типу.....	264
Поліщук Н. Формування здоров'язберезувальної компетентності студентської молоді у процесі волонтерської діяльності.....	272

Дичківська Ілона

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри дошкільної педагогіки
і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т. І. Поніманської

Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна

ORCID:0000-0002-9353-5666

e-mail:ilonardgu@gmail.com

РОЗВИВАЛЬНЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОНТЕССОРІ-ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито вплив розвивального середовища на становлення дитини перших 3-х років у Монтессорі-освіті, де вільна самостійна діяльність дитини є найважливішою передумовою розкриття нею внутрішнього потенціалу в створеному педагогом предметно-просторовому середовищі.

Акцентовано, що збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди відносять архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання. Підкреслено, що обов'язковою умовою забезпечення ефективного розвитку дитини є створення розвивального середовища в єдності всіх його складників, а саме: природного, предметно-ігрового, соціального, власного «Я» дитини. Підкреслено, що середовище – це соціально-побутові, суспільні, матеріальні й духовні умови існування дитини. Створюючи розвивальне середовище, слід урахувати важливі для особистісного розвитку дошкільника параметри: його світогляд, самосвідомість, переживання, прояви вольової поведінки, базові особистісні якості, інтереси та потреби.

Розвивальне підготовлене середовище Монтессорі-освіти характеризується такими ознаками: зв'язком з ідеєю свободи; структурою і порядком; відповідністю реальності та природі; красою й атмосферою, що викликає позитивний відгук у душі дитини; розвитком навичок соціального життя.

Ключові слова: розвивальне предметно-просторове середовище, Монтессорі-освіта, інноваційний потенціал, свобода дитини, класна кімната, Монтессорі-матеріали.

Постановка проблеми. Доцільно організована діяльність вихователя спрямована на створення умов для особистісно-орієнтованого виховання, організації розвивального середовища – комплексу психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей у дошкільному закладі, середовища, яке не гальмує природних, життєвих проявів дитини, а сприяє їх реалізації, становленню, вдосконаленню. Основні складники розвивального середовища: природне, предметно-ігрове, соціальне та середовище власного «Я» дитини. Різновидом розвивального середовища в Монтессорі-освіті є підготовлене середовище – атмосфера, що дає дитині можливість вільно вчитися через об'єктивну активність у спокійній і впорядкованій обстановці, прилаштованій до її розмірів та інтересів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Серед дослідників, послідовників та біографів педагогічної спадщини М. Монтессорі можна виокремити: Л. Андерлік, Н. Андрущенко, В. Бондаря, Т. Войтенко, Л. Гаральд, Г. Гольшттіге, С. Гуз, І. Дичківську, І. Дяченко, А. Ільченко, Х. Людвіг, П. Освальд, Т. Поніманську, Ф. Ратнер, Н. Рембуш, Т. Селдін, Е. Стендінга, Ю. Фаусек, Р. Фішер, Е. Хейнсток, N. Else, S. Hughes, A. Lillard, K. Rathunde, J. White та ін.

Мета статті – схарактеризувати змістово-сутнісні аспекти розвивального предметно-просторового середовища як базової цінності Монтессорі-освіти та розкрити його інноваційний потенціал у становленні особистості дитини перших 3-х років життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Співзвучною з вимогами сьогодення щодо оновлення й варіативності дошкільної освіти є Монтессорі-педагогіка, що майже століття з успіхом працює в освітніх закладах багатьох демократичних країн світу й отримала високу оцінку вітчизняних педагогів – сучасниць М. Монтессорі: О. Дорошенко, С. Русової, Н. Лубенець, а також сучасних українських педагогів: З. Борисової, Р. Семернікової, І. Дичківської, Т. Поніманської та ін.

Світове визнання Марії Монтессорі як вченого і педагога-практика, що інтегрувала в розробленій нею педагогічній системі дані багатьох суміжних наук, стало предметом постійного обговорення науковців і практиків дошкільного виховання впродовж усього ХХ століття.

Монтессорі-освіта довела з одного боку свою універсальність (у контексті використання дидактичних матеріалів та методик), а з другого – показала можливість принципової її адаптації до різного соціокультурного середовища.

Поряд зі спеціальною професійною підготовкою педагога у Монтессорі-освіті особливезначення надається організації в дитячому садку і школі розвивального предметно-просторового середовища. Таке середовище має задовольнити потреби дитини у «самобудівництві» (Montessori, 1989 a, p. 65) й допомогти дорослим розкрити особистість дитини та можливості її розвитку. На думку італійського педагога,

середовище, в якому перебуває дитина, повинно бути місцем для життя, яке спрямовується вищим розумом і організовується підготовленим для цієї місії дорослим.

Розвивальне підготовлене середовище характеризується такими ознаками: зв'язком з ідеєю свободи; структурою і порядком; відповідністю реальності та природі; красою й атмосферою, що викликає позитивний відгук у душі дитини; розвитком навичок соціального життя (Дичківська, 2022). Ці вимоги відповідають «потребам діяльної дитини» (М. Монтессорі).

У Монтессорі-освіті свобода розглядається як невід'ємний атрибут підготовленого середовища з двох причин. Насамперед, лише в атмосфері свободи дитина може розкрити себе. Оскільки обов'язок вихователя – виявити всі її потенційні можливості й допомогти їх розвитку, він повинен мати можливість спостерігати дитину в максимально вільному та відкритому середовищі: «Якщо нове виховання має виникнути з вивчення індивідуума, таке вивчення має бути побудоване на спостереженні вільних дітей» (Montessori, 1948, p.56).

Друга причина полягає в тому, що свобода дитини залежить від попереднього розвитку й формування її особистості, що включає її незалежність, волю та внутрішню дисципліну. «Справжня свобода... це наслідок розвитку... прихованих «помічників», яким допомагає виховання» (Montessori, 1989 а, р. 205). Саме ці приховані внутрішні «помічники» спрямовують дитину до незалежності, волі й дисципліни, які необхідні для свободи.

Дитині потрібно допомагати в розвитку таких «помічників». Для цього педагог має схвалювати всі дії дитини, що сприяють її незалежності, й не робити для неї того, що вона може зробити сама. Ніхто не може бути вільним, доки не стане незалежним. Тому активні прояви індивідуальної свободи повинні спрямовуватися так, щоб у дитини поступово вироблялася самостійність.

Слід також заохочувати дитину до узгодження своїх дій із поставленою метою та досягнення результату в обраній активності, що сприятиме розвитку її волі.

Якщо надавати дитині можливість для конструктивної роботи, це позитивно позначиться на розвитку її дисципліни.

Важливо допомагати дитині розвивати чітке розуміння добра і зла. На думку М. Монтессорі, перше, що повинна засвоїти дитина для вироблення активної дисципліни, – це відмінність між добром і злом. Щоб досягти цього розмежування, потрібно встановити чіткі межі, які не допускають деструктивних і асоціальних дій у поведінці дітей.

Вихованці мають вільно рухатися з власної волі по класній кімнаті і на відкритому повітрі, якщо дозволяє погода. Марія Монтессорі описувала це зовнішнє середовище як «відкритий простір, який має бути прямо пов'язаний із класною кімнатою, так, щоб діти могли вільно йти і приходити, як їм хочеться, протягом усього дня» (Montessori, 1948, p. 35).

Діти вільні вибирати заняття в класі, але слід пам'ятати, «що тут ми не говоримо про непотрібні або небезпечні дії, оскільки вони повинні припинятися». Цей захист вільного вибору дитини є одним із основних моментів у методі Монтесорі, і його не можна порушувати. «Необхідно суворо уникати того, щоб припинялися спонтанні рухи і на дитину покладалися довільні завдання», – зазначала Марія Монтесорі. Щоб мати вибір сфер діяльності, дитина повинна бути ознайомлена з різноманітними вправами, розробленими для її самовиховання та самонавчання.

Слід погодитися з думкою Монтесорі про те, що вільна дисципліна і вільний прояв особистості дитини означають свідоме самоуправління поведінкою, а не дії на вимогу вихователя. На свободі заснована дисципліна, яка обов'язково має бути діяльною, активною. М. Монтесорі називала людину дисциплінованою, якщо вона володіє собою і вмє узгодити свою поведінку з потребою дотримуватися того чи іншого життєвого правила. Педагогу важливо стежити, щоб у свідомості дитини хороше не ототожнювалося з нерухомістю, а погане – з активністю. Адже мета системи М. Монтесорі – «дисциплінувати для діяльності, для праці, для добра», а не для пасивності й нерухомості.

Видається також вкрай важливим те положення, що разом із формуванням здатності до активної індивідуальної дисципліни потрібно допомогти дітям усвідомити принцип колективного порядку, який заснований на самодисципліні з розумінням та урахуванням індивідуальних потреб і самостійної діяльності інших дітей.

У школі Монтесорі діти вільні приймати безліч рішень, але організація роботи асоціюється з обмеженою кількістю «Основних правил», що забезпечують достатній порядок у класі. «Основні правила» встановлюють певні обмеження, які роблять рух і роботу великої кількості дітей гармонійними. Наприклад, одне з правил говорить, що дитина не може заважати іншому або його роботі, але їй дозволяється приєднатися до діяльності іншого, якщо той запросить її. У школі Монтесорі дитина може рухатися скрізь абсолютно вільно, але не бігаючи і не штовхаючись. Вона може говорити щоразу, коли виникає необхідність, але не кричати. Коли дитина закінчила працювати з матеріалом, вона повинна повернути його в належному стані на те місце, де цей матеріал постійно зберігається, приготувавши його для подальшого використання. Отже, середовище школи Монтесорі пропонує дитині «свободу в певних межах», не дозволяючи робити все, що завгодно. В результаті, дитина починає здійснювати всі акти (говорити, ходити по кімнаті, вибирати діяльність тощо) цілком усвідомлено; знаючи, що є вчинки заборонені, вона отримує «новий імпульс до запам'ятовування і розрізнення добра й зла» (Montessori, 1989 b, p. 65).

Отже, свобода в педагогіці Монтесорі означає таку в зовнішньо обмеженому й контрольованому середовищі. Тому першою умовою в школі Монтесорі є створення середовища, в якому дитина може бути сама собою. Цьому сприяють зручні, розраховані на дитячий ріст і сили меблі,

вільне пересування, вільний вибір у користуванні матеріалом. У такій обстановці дитина проявляє свою справжню активність, оскільки їй забезпечуються умови організованої роботи.

Помістивши дитину в такі умови, Марія Монтесорі закликала дорослих перейнятися глибокою повагою до її особистості, всіх її проявів.

Дитині надається повна свобода власних дій. Однак цій, поки зовнішній, свободі ставиться межа там, де дитина здійснює вчинок, який заподіює явну шкоду їй або іншій дитині, а також порушує інтереси колективу. «Свободі дитини повинна покладатися межа в колективному інтересі, а форма її – те, що ми називаємо вихованістю», – вважала М. Монтесорі (Монтесорі, 1921, с. 57). Це не означає, що дитина повинна неодмінно підкоритися в певний момент колективу, вона лише не повинна заважати. Вона може діяти, як їй завгодно, але не порушувати порядку загальної роботи товаришів, а також не заважати кожній дитині в її індивідуальній діяльності. На думку Монтесорі, дитина найлегше засвоює відмінність добра і зла, якщо у наданій їй свободі є межа, на якій вона зустрічає, як непорушний закон, тверде: «цього ти не повинна». Роль учителя в цьому випадку полягає, з одного боку, в обмеженні небагатьма, але чіткими заборонами і приписами, а з іншого – у наданні дитині широкої свободи.

Отже, зі свободою дитини М. Монтесорі тісно пов'язувала розвиток її самостійності. Вона вважала, що дитина багато чого не робить не тому, що вона не може, а тому, що не знає, як потрібно це зробити. Італійський педагог підкреслювала, що, допомагаючи дитині розвинути самостійність, ми допомагаємо їй звільнитися від непотрібної опіки дорослих, скинути з себе кайдани постійної турботи, стати незалежною. Обов'язок дорослого – не тільки не перешкоджати в проявах самостійності дітей, але й заохочувати, а головне, непомітно і систематично навчати їх у цьому напрямі. Вправи, спрямовані на піклування дитини про себе, готують її до виконання інших, складніших завдань, впливають на успішність емоційного, соціального та когнітивного розвитку. У всіх вправах, запропонованих Марією Монтесорі, дитина спочатку розвиває, а потім вправляє волю. Вона вчиться читати і писати, вправляється в точності й грації рухів, розвиває свої здібності, але, крім самонавчання, вчиться володіти собою, «бути людиною живої й рішучої волі, а отже, – вільною» (Дичківська та Поніманська, 2013, с. 165).

Вправляючи силу волі, дитина мимовільно приходить до слухняності. М. Монтесорі вважала, що закладений у кожній людині несвідомий інстинкт «слухняності» з особливою виразністю проявляється в ранньому дитинстві, і від педагога залежить не заглушити його, а допомогти перевести в «свідому звичку добровільної покорі». Метод Монтесорі поступово, через повторні вправи в дисципліні і контроль дій, допомагає дитині ставати слухняною.

У світлі перебудови освітнього процесу в сучасних вітчизняних дошкільних закладах видається актуальним надання дитині вільного

вибору роботи. Інстинкт «вибору», як і інстинкт «слухняності» – вроджений, що забезпечує вибір кожною живою істотою в різноманітному навколишньому світі тільки того, що справді необхідне для збереження її життя. Як зауважувала М. Монтесорі, дитина володіє цією тонкою чутливістю, особливо в перші роки свого життя, але неправильне виховання й авторитарне ставлення дорослих заглушають її, і, щоб відновити цю чутливість, вона має боротися й перемагати. Учителю не повинен втручатися, якщо дитина з цікавістю фіксує свою увагу на обраному предметі та концентрується в повторенні вправи. Його важливе завдання полягає в тому, щоб не переривати дитячої активності, тому що те, що було раніше допомогою, тепер може бути «перешкодою і причиною регресу». У цьому випадку педагогу необхідно виховувати в собі «затримку імпульсу допомоги та втручання» (М. Монтесорі). Дитину, яка розвинула в собі здатність до вільного вибору і концентрації, Монтесорі характеризує як «любителя людей і речей, високодисципліновану дитину, свідомого і діяльного члена свого колективу» (Montessori, 1989 b, p. 24).

Другою ознакою розвивального середовища Монтесорі є чітке структурування і порядок. Елементи, що лежать в основі Всесвіту, мають бути відображені і в класній кімнаті, щоб дитина засвоїла ці поняття і у такий спосіб побудувала власний розумовий порядок та інтелект. Через цей засвоєний порядок дитина вчиться довіряти своїм силам у взаємодії з навколишнім її середовищем у позитивному плані. Це забезпечує можливість навмисної активності для дитини. Вона знає, куди йти, щоб знайти матеріали, які вибрала. Щоб допомогти дитині в цьому виборі, матеріали потрібно згрупувати залежно від того, який інтерес вони викликають, і в порядку наростання їх складності.

Порядок також означає, що дитині гарантована можливість завершення повного циклу дій під час використання матеріалів. Вона знайде всі складові частини, які потрібні для обраної нею вправи; все буде на місці й не пошкоджене. Нікому не буде дозволено втручатися в її роботу. Вона поверне матеріали на місце в тому стані, в якому взяла. Повертаючи матеріали, дитина не тільки бере участь в повному циклі дій, а й стає одним із учасників підтримки порядку в групі.

Третьою ознакою розвивального середовища Монтесорі – адекватне сприйняття дійсності й природи. Дитина повинна мати можливість засвоїти межі дійсності й природи, щоб звільнитися від своїх фантазій та ілюзій, як фізичних, так і психічних. Тільки так вона може розвинути самодисципліну і впевненість у власних силах, які необхідні їй для дослідження зовнішнього та внутрішнього світів, а також для формування її як проникливого і розуміючого спостерігача життя. Устаткування в класі має бути пристосоване так, щоб ввести дитину в близький контакт із дійсністю. Потрібно, щоб воно було не лише реалістичним (холодильник, праска, телефон – справжніми; срібло, яке треба натирати, – тьмяним; ніж, щоб різати овочі, – гострим тощо); воно має бути зроблене так, щоб не приховувати похибок і, так, не провокувати їх: дитячі меблі – світлі, тому

за ними треба доглядати, щоб вони не зіпсувалися; столи і стільці повинні бути легкими, щоб діти могли їх переносити і пересувати. Крім того, такі речі через саму свою крихкість стають «виховним матеріалом». З цих же міркувань у школі Монтесорі дітям даються фаянсові тарілки і скляний посуд для пиття. Марія Монтесорі вважала, що так перед дитиною постає питання про самоуправління – «вона сама намагається привчити себе не зачіпати речі, не перекидати їх, не ламати ... Так дитина привчається координувати свої рухи з власної волі» (Монтесорі, 1921, с. 86).

Крім того, так само, як і в реальному світі, де кілька людей не можуть володіти однією річчю одночасно, в класі Монтесорі є тільки один примірник кожного типу матеріалу. У дитини немає альтернативи, тому їй доводиться вчитися чекати, якщо матеріал для обраної нею справи зайнятий. «Дитина приходить до розуміння того, що вона повинна поважати роботу інших не тому, що хтось сказав, що вона повинна, а тому, що у своєму щоденному досвіді вона стикається з такою реальністю» (Montessori, 1989 a, p. 223).

Марія Монтесорі звертала увагу на важливість для дитини контакту з природою: «Людина все ще належить природі, особливо в дитячому віці вона повинна черпати з неї сили, необхідні для розвитку її тіла й духу» (Montessori, 1989 a, p. 159). Основною формою взаємодії дитини з природою в педагогіці Монтесорі є турбота про рослини і тварин. М. Монтесорі розуміла, що з поширенням міського життя задовольнити цю глибоку потребу дитини буде все важче. Однак вона наполягала на необхідності забезпечення для дитини контакту з природою, «щоб вона зрозуміла й оцінила гармонію, порядок і красу природи, а також вивчила її закони, які є основою всіх наук і мистецтв, ... щоб дитина могла краще зрозуміти і взяти участь у всіх тих дивовижних речах, які створює цивілізація» (Montessori, 1989 b, p. 43). Педагог-гуманіст підкреслювала, що прагнення прискорити рух цивілізації і водночас не втрачати контакту з природою створює важку соціальну проблему: «Якщо ми хочемо, щоб дитина, а, отже, суспільство й людство йшли не до занепаду, а вперед шляхом прогресу, ми повинні задовольнити потреби дитини на різних ступенях розвитку» (Montessori, 1989 d, p. 24).

Це особливе значення природи має пронизувати всю атмосферу розвивального середовища Монтесорі. Кімната і територія навколо школи повинні бути наповнені живими рослинами всіх видів, за якими доглядають діти. Крім того, у груповій кімнаті мають бути мікроскопи, лупи, щоб діти самі могли проводити нескладні експерименти.

З особливим значенням природи тісно пов'язана і четверта ознака, фундаментальна для підготовленого середовища Монтесорі – краса й атмосфера, яка викликала б позитивний і мимовільний відгук на життя. Марія Монтесорі особливо глибоко відчувала цю потребу дитини, вважаючи, що краса – це позитивна потреба, яка викликає сили дитини для взаємодії з життям. На її думку, краса підсилює концентрацію думки й овіває у хвилини духовної втоми. М. Монтесорі стверджувала, що

людина повинна жити в художній обстановці, і тому, якщо школа хоче стати «лабораторією для спостереження людського життя», в її стінах необхідно зібрати все красиве. У класній кімнаті все має бути гарно і ретельно розставлено, як на добре спланованій виставці; кольори повинні бути світлими, приємними, гармонійно підібраними, атмосфера в школі – теплою і заспокійливою, такою, що «запрошує до участі».

Цим же вимогам має відповідати і дидактичний матеріал, роль якого нерідко абсолютизують як послідовники, так і противники Монтессорі-освіти. Неправильне розуміння значення дидактичного матеріалу найчастіше пов'язане з помилками у визначенні його мети. Марія Монтессорі бачила його мету в тому, щоб допомогти дитині в «самобудівництві» й духовному розвитку.

Цей матеріал Марія Монтессорі створювала на експериментальній основі, він точно представляє дітям ознаки та якості всіх явищ, на яких будується саморозвиток дитини, а головне – забезпечує процес зосередження. Дидактичний матеріал повинен відповідати внутрішнім потребам дитини (її віковим особливостям та індивідуальним можливостям) і бути своєчасним, що можна визначити шляхом спостереження та експериментування.

Не менш важлива ознака підготовленого середовища – взаємини дітей або «соціальне виховання» (М. Монтессорі). Одним із частих закидів на адресу методу Монтессорі є докір у відсутності розвитку моральних почуттів у дітей. Педагоги, які використовували прямі методи виховання, вважали, що школа Монтессорі пропонує схоластичний, а не соціальний матеріал, і що соціальне почуття розвивається на так званих колективних заняттях (наприклад, під час спільної роботи з аплікації, ліплення та ін.), чого немає у Монтессорі. «Традиційні вчителі міркують приблизно так: «Якщо дитина робить по-своєму, що ж стане тоді соціальним життям?» Але що таке соціальне життя, якщо не розв'язання соціальних проблем, правильна поведінка і переслідування цілей, прийнятних для всіх?... Єдина форма життя, в якій беруть участь діти звичайних шкіл, – це ігри та екскурсії. Наші ж діти завжди живуть в активному співтоваристві», – заперечувала їм автор методу.

Такий підхід цілком обґрунтований. Адже для того, щоб стати членом колективу, людина повинна насамперед усвідомити саму себе і те, для чого вона може використовувати свої здібності, на якому шляху може бути найбільш корисною відповідно до своїх нахилів. Це стає особливо очевидним стосовно дітей дошкільного віку, у яких немає досвіду колективного життя і які пізнають самих себе та інших одночасно. Тому Монтессорі запропонувала спонтанний розвиток спільноти дітей, який у її методі забезпечується спеціальними умовами.

Одна з них – почуття власності та відповідальності дітей щодо свого приміщення і матеріалу. Діти – головне джерело підтримки щоденного порядку і постійної турботи про класну кімнату.

Друга умова розвитку колективного життя – це відповідальність, яку діти починають відчувати стосовно один до одного. Відомо, що система суворої регламентації, в якій усі діти діють одночасно та однотипно, не здатна розвивати соціальні відносини. На думку М. Монтессорі, суспільство дітей є прямою протилежністю суспільству дорослих, де товарицькість розуміється як вільний і чемний обмін ввічливістю і взаємодопомога, хоча кожен індивід займається своєю справою.

Натомість Марія Монтессорі дала дітям свободу взаємин, обмежуючи їхні дії тільки тоді, коли порушувалися чийсь права. У цих умовах розвивається природний інтерес дитини до інших, бажання допомогти їм. Монтессорі спостерігала, як турбота і співчуття дітей один до одного особливо проявлялися в їх реакції на порушення правила колективного життя: «Замість того, щоб зробити зауваження порушнику порядку, діти, здебільшого, реагували з жалем і вважали його погану поведінку помилкою, намагаючись заспокоїти: «Коли ми тільки прийшли сюди, ми теж були поганими!»» (Montessori, 1989 с, р. 34). В інших випадках (коли дитина, наприклад, розбивала щось) діти швидко підходили до неї, щоб допомогти прибрати і втішити.

Третя умова, що спрямовує розвиток колективного життя, – це об'єднання в одному класі дітей різного віку. Наймолодший клас у школі Монтессорі зазвичай складається з 20-25 дітей, з яких третина – трирічного віку, третина – чотирирічного і третина – п'ятирічні діти. Наприкінці року найстарші діти переходять у групу від 6 до 9 років, а наймолодша група поповнюється новими дітьми трирічного віку. Це означає, що кожна дитина проводить у кожній групі приблизно 3 роки, і одна третина товаришів щороку оновлюється. Особлива увага, яка приділяється об'єднанню дітей різного віку, заснована на тому, що старші діти допомагають молодшим, причому без нагадувань, а останні виграють від спілкування зі старшими дітьми: «У стосунках двох панує співпраця і гармонія, які рідко можна спостерігати між дорослим і дитиною ... Важко повірити, наскільки глибокою стає атмосфера захисту і захоплення у житті» (Montessori, 1989 с, р. 76). Старша дитина більш чутлива до характеру і ступеня допомоги, якої потребує молодша. На думку М. Монтессорі, діти здатні на різноманітні способи надання уваги й допомоги: «Вони допомагають один одному не так, як ми ... Вони поважають зусилля один одного і допомагають тільки тоді, коли це необхідно. Це багато що нам пояснює, тому означає, що діти інтуїтивно поважають потребу дитинства – отримувати допомогу тільки тоді, коли це необхідно» (Montessori, 1989 с, р. 79).

Слід зазначити, що хоча старшим дітям дозволено навчати молодших у класах Монтессорі, це не означає посягання на їх свободу і не уповільнює їх прогрес у розвитку: «... по-перше, дитина навчає не весь час і її свобода поважається. По-друге, те, що вона вчить інших, допомагає їй краще засвоїти те, що вона знала раніше. Перед тим, як викласти свої невеликі знання, дитина повинна проаналізувати і організувати їх заново. Так що

його жертва не залишається без нагороди» (Montessori, 1989 с, р. 83). Не випадково кажуть, що для того, щоб зрозуміти дитину, треба самому бути дитиною.

Важливим чинником підготовленого середовища є дидактичний матеріал, який сприяє вправленню фізичних і психічних функцій дитини, є унікальним засобом розвитку творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головною його цінністю М. Монтессорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його привабливість розвиває інтерес до речей і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Монтессорі-матеріали засновані на концепції активної особистості, яка розмірковує і спілкується, розвивається у процесі вільної діяльності. Усі вони розроблені експериментально. Лише після тривалої і ретельної перевірки, відкидаючи все, що не фіксувало інтересу та уваги і не стимулювало самостійних повторних вправ дітей, М. Монтессорі визнавала їх придатність. Матеріал повинен задовольняти реальні потреби дитини, враховувати її здібності, бути доступним їй у потрібний момент розвитку. Тому для кожного матеріалу М. Монтессорі запропонувала вікові рівні. Оптимальний час для дитини педагог має визначати шляхом спостереження та експериментування.

Діти, здатні до самовиховання, дуже чутливі до своїх внутрішніх потреб. У зв'язку з цим важливо, щоб підібрані засоби відповідали їх певним потребам, а також викликали «довільний розвиток внутрішньої енергії дитини». У кожному сенситивному періоді домінує певна потреба, яка стимулює активність дитини щодо її задоволення. Педагог повинен знаходити предмети для вивчення дитиною в різні вікові періоди розвитку, передбачати відповідно до сенситивних періодів програми навчання.

Робота з Монтессорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом приступає до більш складного. Важливо, щоб вона мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що є суттєвою умовою формування її особистісної незалежності.

Самодіяльність, вільний вибір матеріалу, вдосконалення методів роботи сприяють розвитку організаційних можливостей дитини. Адже вона вчиться самостійно планувати, розподіляти, узгоджувати, виконувати домовленості, працювати разом з іншими, тобто поводити себе диференційовано (по-різному, неоднаково), ефективно і цілеспрямовано.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Монтессорі-освіта дозволяє максимально розвинути ті здібності та індивідуальні особливості дитини, які закладені у ній природою і сімейним вихованням у ранньому

дитинства. Діти легше адаптуються до школи, вони більш самодостатні і менш тривожні, знаходять контакт, як з дорослими, так і з ровесниками, їхні роздуми більш самостійні та креативні.

У дошкільному дитинстві побудова розвивального предметно-просторового середовища є однією з основних складових, яка визначає якість освіти на даному ступені розвитку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дичківська, І. (2022). Педагогіка М. Монтезорі: виклики сучасності: монографія. Вид. 2-ге, доп. Рівне: Волинські береги, 384 с.

Дичківська І., Поніманська Т. (2013). М. Монтезорі: теорія і технологія. Вид. 3-є, доп. Київ: Видавничий Дім «Слово», 315 с.

Монтезорі, М. (1921). Метод наукової педагогіки та практика його в «Домах дитини». Пер. з італ. В. Щербаненка. З передмовою проф. Київського ун-ту С. Ананьїна. Київ: Державне видавництво, 156 с.

Montessori, M. (1989 a). The Absorbent Mind. Oxford, England: Clio press, Vol. 1. 270 p.

Montessori, M. (1989 b). The Formation of Man. Oxford, England: Clio press, Vol. 3. 99 p.

Montessori, M. (1948). Reconstruction in Education. Adyar, India: Theosophical Publishing House, 80 p.

Montessori, M. (1989 c). To Educate the Human Potential. Oxford, England: Clio press, Vol. 6. 93 p.

Montessori, M. (1989 d). What You Should Know About Your Child. Oxford, England: Clio press, Vol. 4. 99 p.

REFERENCES

Dychkivska, I. (2022). Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti: monohrafiia [M. Montessori's Pedagogy: Modern Challenges: Monograph]. Vyd. 2-he, dop. Rivne: Volynski oberehy, 384 s. (in Ukrainian)

Dychkivska I., Ponimanska T. (2013). M. Montessori: teoriia I tekhnolohiia [M. Montessori: Theory and Technology]. Vyd. 3-ye, dop. Kyiv: Vydavnychiy Dim "Slovo", 315 s. (in Ukrainian)

Montessori, M. (1921). Metod naukovoï pedahohiky ta praktyka yoho v "Domakh dytyny" [The Method of Scientific Pedagogy and its Practice in "Children's Homes"]. Per. z ital. V. Shcherbanenka. Z peredmovoïu prof. Kyivskoho un-tu S. Ananina. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo, 156 s. (in Ukrainian)

Montessori, M. (1989 a). The Absorbent Mind. Oxford, England: Clio press, Vol. 1. 270 p.

Montessori, M. (1989 b). The Formation of Man. Oxford, England: Clio press, Vol. 3. 99 p.

Montessori, M. (1948). Reconstruction in Education. Adyar, India: Theosophical Publishing House, 80 p.

Montessori, M. (1989 c). To Educate the Human Potential. Oxford, England: Clio press, Vol. 6. 93 p.

Montessori, M. (1989 d). What You Should Know About Your Child. Oxford, England: Clio press, Vol. 4. 99 p.

DEVELOPMENTAL SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT AS AN INNOVATIVE POTENTIAL OF MONTESSORI EDUCATION

Ilon Dychkivska

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor,

Head at the prof. T. I. Ponimanska

Department of Preschool Pedagogy

and Psychology and Special Education,

Rivne State University for the Humanities,

Rivne, Ukraine

ORCID: 0000-0002-9353-5666

e-mail: ilonardgu@gmail.com

Abstract. The article describes the influence of the developmental environment on the development of a child in the first 3 years of Montessori education, where the child's free independent activity is the most important prerequisite for revealing his inner potential in the subject-spatial environment created by the teacher.

It is emphasized that an enriched environment provides for the unity of social and natural means of ensuring the child's full life. This includes architectural and landscape and natural and ecological objects; art studios; playgrounds and sports grounds; constructors; thematic sets of toys, manuals; audiovisual and informational means of education and training. It is emphasized that a mandatory condition for ensuring the effective development of a child is the creation of a developmental environment in the unity of all its components, namely: natural; subject-game; social; the child's own "I". It is emphasized that the environment is the socio-domestic, social, material and spiritual conditions of the child's existence. When creating a developmental environment, important parameters for the personal development of a preschooler should be taken into account: his worldview, self-awareness, experiences, manifestations of volitional behavior, basic personal qualities, interests and needs.

The developmental prepared environment of Montessori education is characterized by the following features: connection with the idea of freedom; structure and order; compliance with reality and nature; beauty and atmosphere that evokes a positive response in the child's soul; development of social life skills.

M. Montessori's pedagogy does not separate the personality of the teacher and the child, it is based on the inequality in education and training. The essence of Montessori education is the free activity of the child in the environment

created by the teacher. According to the Montessori method, the child builds his knowledge in the process of intensive interaction with the environment. A prepared environment, the atmosphere in the classroom, when the child can freely choose what to do, attractive materials, the presence of children of different ages, which stimulates social development and the ability to cooperate – all this generally creates ideal conditions for the process of self-development of the child.

In the context of the restructuring of the educational process in modern Ukrainian preschool education institutions, it seems urgent to give the child a free choice of work. The instinct of “choice”, like the instinct of “obedience”, is innate, which ensures that every living being chooses only what is really necessary to preserve his/her life in the diverse surrounding world.

Keywords: developmental subject-spatial environment, Montessori-education, innovative potential, child’s freedom, classroom, Montessori materials.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2022 р.