

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет дошкільної і технологічної освіти
Кафедра дошкільної освіти

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Ковшар О.В.
« ____ » _____ 2023 р.

Реєстраційний № _____
« ____ » _____ 2023р.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В
ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА МЕТОДИКОЮ
М. МОНТЕССОРІ. УКЛАДАННЯ МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ

Кваліфікаційна робота студентки
групи ДВ м-22
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності
012 Дошкільна освіта
Коцман Марини Василівни

Керівник канд. пед. наук, доцент
Кулінка Ю.С.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
1.1. Сутність та зміст базових понять та складових дослідження.....	7
1.2. Проблема формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку	11
1.3. Філософія М. Монтесорі, її значення та особливості застосування в розвитку дітей середнього дошкільного віку.....	25
Висновки до розділу 1.....	40
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	41
2.1. Опис формування предметно-практичної компетентності в дітей середнього дошкільного віку діяльності	41
2.2. Розробка рекомендацій щодо застосування методики М. Монтесорі для формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Презентація методичних рекомендацій.....	51
Висновки до розділу 2.....	61
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ВСТУП

Актуальність дослідження. У пізнання та перетворення людиною навколишнього світу входять не лише умови існування самої людини, а й сама людина. Діяльність людини дозволяє їй створювати предмети матеріальної та духовної культури, зберігати та перетворювати навколишню природу, будувати людське суспільство, об'єкти, які не мають аналогів у природі, перетворювати свої здібності та розширювати свої можливості в освоєнні цього світу. Творчий та продуктивний спрямований підхід до діяльності дає можливість людині створювати символічні системи, засоби впливу на оточуюче середовище, а також формувати нові об'єкти споживання та розвивати матеріальну та духовну культуру людства. Сучасне суспільство володіє предметами матеріального походження, які не є природними створеннями.

Навчання починається з раннього дитинства. Дорослі навчають дитину користуватися предметами домашнього вжитку: одягом, виделкою, ложкою, стільцем, столом, зубною щіткою, олівцем, папером тощо. Дитина опановує різні інструменти, що видозмінюють рухи кінцівок, задані природою. Рухи дитини починають відповідати сутності предметної діяльності, що сприяє виробленню правил культури використання відповідних предметів. Таким чином, предметна діяльність людини є штучною, більш досконалою та соціально обумовленою.

Специфічні дії з предметами дитина опановує з допомогою дорослих під час демонстрації функцій даного предмета. Дослідники зазначають, що саме ранній вік є тим періодом дошкільного дитинства, в якому найінтенсивніше засвоюються методи з предметами. До кінця раннього періоду у дошкільника виробляються вміння користуватися побутовими предметами та грати з іграшки. Провідною діяльністю у ранньому дитинстві є предметна діяльність. Її специфіка полягає в тому, що дитина відкриває для себе та опановує функції предметів. Призначення предметів мають приховані властивості, яка не може

осягнути простим маніпулюванням предметами. Тому тільки дорослий здатний у різних формах продемонструвати дитині призначення предмета.

Соціальна ситуація розвитку дошкільників заснована на протиріччі між способами вживання предметів на рівні з дорослим та виконання певних індивідуальних дій, що відповідають показаному зразку для досягнення правильного результату.

Саме тому одним з основних завдань сучасної дошкільної освіти є формування гармонійно розвинутої особистості, яка володіє всіма видами діяльності і ключовими компетентностями, що є необхідними для досягнення успіху та самореалізації в житті. Предметно-практичну компетентність слід вважати однією з ключових.

Питання формування предметно-практичної компетентності у дітей дошкільного віку вивчали Л. Гаращенко [6], І. Гогола [8], О. Долинна [12], О. Літченко [6] Я. Семенович [8], О. Сорочинська [8] та ін. Одним із найяскравіших представників ідей, які мають гуманістичну спрямованість та націленість на формування предметно-практичної компетентності, є італійський педагог, психолог, основоположник методу наукової педагогіки М. Монтесорі. У своїх працях М. Монтесорі акцентує увагу на збагаченні розвивального середовища дитини спеціальними навчальними матеріалами.

Проте вивчення особливостей формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку за методикою М. Монтесорі є невичерпним, адже є актуальним вивченням та осмислення потенціалу тих педагогічних систем та методик особистісно орієнтованого характеру, які спрямовані на формування предметно-практичної компетентності у дітей дошкільного віку. Тому **тема** нашого дослідження «Формування предметно-практичної компетентності в дітей середнього дошкільного віку за методикою М. Монтесорі. Укладання методичних рекомендацій».

Мета роботи полягає у визначенні особливостей формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього шкільного віку за методикою М. Монтесорі для створення добірки методичних рекомендацій.

Відповідно визначеної мети сформульована низка **завдань**, а саме:

1. Проаналізувати наукові дослідження щодо визначення базових понять та складових дослідження.
2. Обґрунтувати особливості формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку;
3. Розкрити філософію М. Монтесорі, її значення та особливості застосування в розвитку дітей середнього дошкільного віку;
4. Дослідити методи й умови формування предметно-практичної компетентності та на їх основі укласти рекомендацій щодо застосування методики М. Монтесорі в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Об'єктом дослідження постають підходи до застосування методики М. Монтесорі для розвитку предметно-практичних компетентностей дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку за методикою М. Монтесорі.

Методи дослідження включали теоретичний аспект, що полягав у проведенні аналізу та синтезу наукової, навчально-методичної літератури. Цей підхід дозволяє порівнювати точки зору на окреслену проблему та вивчати критерії та показники розвитку предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку. Крім того, застосування методу узагальнення передового педагогічного досвіду сприяло обґрунтуванню ефективності створення середовища за методикою М. Монтесорі для успішного розвитку предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій щодо покращення навичок предметно-практичної

компетентності дітей середнього дошкільного віку із застосуванням методики М. Монтесорі в закладах дошкільної освіти.

Апробацію практичного значення засвідчують публікації у збірниках наукових та науково-методичних праць:

- 1) Коцман М. В. Монтесорі середовище та особливості його створення у ЗДО. *Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи* (матеріали III Всеукр. наук.-практ. кон. (з міжнар. участю), Дніпро, 12 грудня 2022 року). 2022.
- 2) Коцман М. В. Особливості застосування філософії М. Монтесорі для розвитку предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. мат. VII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2023. С. 80–82
- 3) Коцман М. В. Методика створення зони практичного життя за М. Монтесорі для дошкільників середнього віку. *Наукові здобутки студентів з дошкільної та спеціальної освіти* : зб. наук. і наук.-метод. праць студ. до III Всеукр. наук.-практ. конф. «Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації». Вип. №14, Кривий Ріг, КДПУ. 2023. С. 88–90.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (53 найменування, 6 з яких – іноземною мовою). У роботі використано 6 рисунків. Загальний обсяг роботи 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Сутність та зміст базових понять та складових дослідження

Безперервність освітнього процесу у системі сучасної освіти є ключовою у формуванні компетентної та розвиненої особистості. Державними документами нормативно закріплено статус дошкільної освіти у системі безперервної та визначено стратегію її розвитку та поетапного реформування.

У межах компетентнісного підходу використовуються два основні поняття: «компетенція» та «компетентність». Поняття компетенції зародилося у межах лінгвістики (Н. Хомський, США) в середині ХХ століття і було згодом потрактовано як науковий метод сфері знань.

М. Хомчук запропонував використовувати поняття «компетенція» для характеристики здатності людини до виконання будь-якої діяльності. Разом з тим, він не тільки виділив, а й розмежував тісно пов'язані між собою поняття «компетенція» та «компетентність»: компетенція, як знання мовних знаків і правил їх з'єднання та виконання – здатність користуватися такими знаками у мовному спілкуванні. За М. Хомчук, виявлення, застосування та вміння ефективно використовувати навичками є виявом компетентності в різних сферах діяльності та відбувається з інтелектуальних процесів та особистого досвіду особи [1, с. 253]. Таке вживання набутих знань, навичок, умінь згодом стали називати компетентністю. Таким чином, у 60-х роках минулого століття було закладено розуміння відмінностей між поняттями компетенція та компетентність.

Більш широке використання понять «компетенції», «компетентності», «компетентнісний підхід» відмічалось в тих країнах, що розпочали перебудову системи вищої освіти у другій половині ХХ століття, у тому числі,

в рамках Болонського процесу. Так, у відповідності до проекту, що розробляється у контексті Болонського процесу, концепція компетентнісного підходу включає три виміри: *знання та розуміння* (теоретичні знання в академічній області, вміння знати та розуміти), *уміння діяти* (практичне та оперативне використання знань у конкретних ситуаціях) та *уміння бути* (цінності як невід’ємна складова способу сприйняття та життя з іншими в соціальному контексті) [4, с. 28]. У проекті результати навчання – це очікувані показники того, що учень має знати, розуміти та/або може виконати після завершення процесу навчання.

У сучасній довідниковій літературі, у публікаціях різних дослідників (Т. Коломоєць [22], О. Овчарук [23], Т. Кривенко [29] та ін.) проблеми компетентнісного підходу по-різному трактують категорії «компетенція» та «компетентність». Загальноприйнятої точки зору щодо цих понять немає, але обидва ці поняття є ключовими щодо компетентнісного підходу у системі освіти.

Феномен «компетенція» розглядають як сукупність нормативних вимог (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються людині ззовні по відношенню до певного кола предметів та процесів. Компетенція ініціює дію, що веде до потрібного результату. На відміну від знань, які є систематизацією результатів пізнавальної діяльності людини та існують у формі понять та уявлень, компетенції визначаються і виявляються лише у дії.

Для практичної реалізації компетентнісного підходу важливо зрозуміти які компетенції необхідно формувати в рамках реалізації освітньо стандарту та навчальної програми дошкільної освіти.

Певний віковий етап виявляється важливим для формування та розвитку у дитини певних якостей та функцій. Тому будь-який вік важливий для сприятливого нервово-психічного розвитку та всебічного виховання дітей. Сенсорний досвід займає визначальну роль у розвитку, особливо визначальну роль у дітей раннього та дошкільного віку. Відповідно, чим менше років

дитині тим є важливішим для неї процес набуття сенсорного та практичного досвіду.

Уперше у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено, що ключовою компетентністю дітей дошкільного віку є *предметно-практична*, адже отриманий досвід є результатом освіти на цьому етапі. Відповідно до думки колективу авторів Державного стандарту дошкільної освіти такий досвід включає в себе: знання про доросле життя, зацікавленість та повага до професійної діяльності дорослих, також здатність приймати участь у спільній праці з дорослими та дітьми і окремі творчі знання у самостійній предметно-практичній діяльності [4].

Загальновідомо, що завдання із формування предметно-практичної компетентності – це ознайомлення із сенсорними еталонами, формування наочних уявлень про предмети та явища дійсності, вміння розпізнавати предмет на дотик; здатність орієнтуватися у кольорах предметів; розвиток загальної моторики, інтелектуальний розвиток, розвиток дрібної моторики.

Результатом формування предметно-практичної компетентності дітей дошкільного віку є освоєння навколишнього світу, оптимізація розумових здібностей, розвиток творчого потенціалу («Базовий компонент дошкільної освіти» [4], «Дитина» [40], «Українське дошкілля» [41]).

У період дошкільного віку велике значення має приділятися ознайомленню дітей з властивостями предметів шляхом використання сенсорного сприйняття. В своїх дослідженнях Н. Щербак визначає цей віковий період дитинства як основу для сенсорного виховання [14, с. 45]. М. Монтесорі також вважає сензитивним періодом для сенсорного розвитку вік дитини від 0 до 5 років. При цьому сензитивність розуміє як оптимальне поєднання можливостей та умов у певному віці для найкращого розвитку здібностей дитини [3]. Без урахування сенситивних періодів розвиток може бути малоефективним чи взагалі неефективним. Зазначимо, що це здатне негативно впливати на розвиток психіки дитини.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним формуванням мови, уваги, відчуття, сприйняття. У цьому віці діти вже накопичили досвід практичної діяльності, вони мають певний словниковий запас, розуміють звернену до них мову. За допомогою таких досягнень дошкільники успішно вивчають навколишній світ, таким шляхом відбувається формування сприйняття.

В. Семенова зазначає, що дітям дошкільного віку властиві фрагментарність сприйняття, спрощеність, полегшеність процесу аналізу та синтезу [34]. Критеріями оцінки сенсорного розвитку дошкільника є такі показники:

- уміння співвідносити сенсорний еталон із конкретним предметом;
- уміння розташовувати, диференціювати предмети відповідно до дійсності;
- уміння знаходити предмети за назвою, за ознаками;
- уміння називати предмети відповідно до їх характеристик.

Отже, у результаті аналізу психолого-педагогічної літератури приходимо до такого визначення: *компетентність* – це система знань, інтелектуальних та предметно-практичних знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння та виконання діяльності. Основними характеристиками компетентності є повнота, глибина, системність, усвідомленість, міцність, оперативність тощо.

Робиться спроба запровадити певну типологію компетентностей. Пропонується розглядати простір компетентності за наступними характеристиками:

- типи діяльності (ігрова, навчальна, виробнича, дозвілля);
- види діяльності (соціальна, інтелектуальна, художня, біофізична);
- форми прояву компетентності (знання, уміння, звички, навички).

Також зазначимо, що компетентність загалом, її структурні елементи та показники можуть мати різний рівень розвитку та сформованості: низький, середній, високий (чи інший, залежно від обраної шкали). І тут «рівень

компетентності» має метричний зміст, відбиває момент виділення та опису градації компетентності.

Як висновок зазначимо, що компетентність на будь-якому етапі розвитку дитини дошкільного віку може бути відображена як сукупність чотирьох основних елементів:

- когнітивна складова – отримані знання про світ та різні методи діяльності;
- практична складова – здобутий практичний досвід використання вивчених методів діяльності, виражених у вміннях та навичках особистості;
- творча дослідницька складова – готовність вирішувати нові завдання, що постають перед дитиною, через досвід творчої дослідницької діяльності;
- складова вихованості потреби та мотивації – досвід вихованості потреби та мотивації, що визначає ставлення суб'єкта до виконання дій та завдань.

1.2. Проблема формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

У віці 3-4 років дитячі оцінки більш суб'єктивні і частіше піддаються впливу емоційного ставлення один до одного. Діти практично не в змозі узагальнювати зміст дій своїх товаришів у різних ситуаціях і не можуть чітко розрізняти ці дії. [35]. У молодшому дошкільному віці діти рівномірно дають як позитивні, так і негативні оцінки дій своїх однолітків.

У старших дошкільників перевага на користь позитивних оцінок. Діти віком від 4,5 до 5,5 років є найбільш вразливими до оцінок своїх однолітків. Досягнення високого рівня сприйнятливості для порівняння з однолітками виявляється у дітей у віці від 5 до 7 років. Також у дітей наявний значний досвід індивідуальної діяльності, що разом з ними критично оцінює вплив ровесників.

Батькам і вихователю важливо усвідомити, що готовність дитини до відвідування закладу дошкільної освіти і подальшого навчання в початкових класах обумовлена не лише формуванням конкретних навичок та знань, фізичною готовністю, і підготовленим психічним станом, а також формуванням структури самосвідомості. Ця структура включає такі компоненти: власне ім'я, самооцінка, бажання отримати визнання, ідентифікація себе як представника певної статі (класична ідентифікація), виявлення про себе в часі, а також оцінка своєї особистості в контексті прав та обов'язків.

У Базовому компоненті дошкільної освіти предметно-практична компетентність окреслюється, як здатність дитини приймаючи допомогу дорослого чи самостійно, створювати творчі ідеї для перетворення предметів довкілля, використовуючи при цьому різноманітні матеріали в процесі конструювання [3]. У методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти виокремлено основні види діяльності дітей, які гарантують формування дисциплінарних і практичних навичок. До них належать практична діяльність, ігрова діяльність, конструктивна діяльність, художньо-продуктивна діяльність [34].

Сучасний педагог віддає перевагу активним методам навчання, а джерелом досвіду дитини є дослідницька та ігрова діяльність. Взаємодія педагога і дитини дошкільного віку в освітньому процесі відбувається переважно в ігровій формі. Гра є основним видом діяльності дошкільника. У грі дитина не вчиться жити, а живе своїм справжнім життям, своїм самостійним життям [12].

Цілі та завдання, пов'язані з розвитком матеріально-практичних навичок дошкільника, описані в Базовому компоненті дошкільної освіти, в програмах «Я у світі», «Дитина в дошкільні роки». Розвиток предметно-практичних умінь передбачає формування таких умінь: розпізнавати форму і положення предметів, моделювати, експериментувати, порівнювати, виділяти спільні та відмінні властивості і ознаки, проводити предметно-практичні ігри, дослідження та

дії з цими предметами, використовувати свої творчі здібності в процесі моделювання, малювання тощо.

Проблему розвитку практичних навичок у дітей дошкільного віку досліджували такі видатні психологи та педагоги, як Л. Гаращенко [6], О. Літченко [30], О. Сорочинська [23] та інші.

Ускладнення продуктивних видів діяльності означає, що дитина поступово засвоює нові зразки форм і кольорів, і до чотирьох-п'яти років – оволодіває відносно повним набором.

Дітям важко навчитися називати розмір предметів. Загалом, діти раннього дошкільного віку мають лише уявлення про співвідношення між розмірами двох об'єктів, що сприймаються одночасно. У молодшому та середньому дошкільному віці у дітей формується уявлення про співвідношення величини між трьома предметами [16].

Сенсорний розвиток має свої особливості у кожному віковий період. У дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток предметної діяльності. Дозволяє виділяти та враховувати розвиток сенсорних ознак і якостей, які впливають на практичну значущість виконання практичних дій. Дані якості проявляються в умінні дитини відрізнити велику ложку від маленької, виділити свій кухоль, який має певну форму. Так діти на практиці розрізняють предмети за формою, кольором та розміром, удосконалюють ці навички та розвивають їх. Іноді трапляються похибки у практичних завданнях через недосконалість сенсорних навичок: дитина бере короткий ціпок для того, щоб дістати предмет, що закотився [4].

Наукові праці З. Істраніною, Е. Пілюк, Л. Венгера показали, що у дітей при озвучуванні сенсорних еталонів не утворюються конкретні асоціації. Часто у дошкільнят не виникає сталого зв'язку між сенсорним еталоном та певним предметом. Зазвичай повна відповідність сенсорного зразка та слова відзначається до 5-6 років.

Сприйняття об'єктів дошкільниками носить предметний характер, сенсорні характеристики (колір, смак, форма, величина) дитина дає не групі

предметів, а одному конкретному. Сприйняття предметів відрізняється тим, що діти сприймають найяскравіші деталі та властивості предметів, діяльність з предметами дозволяє виявляти окремі властивості предметів, порівнювати, проводити аналіз. У дошкільному віці сприйняття навколишньої дійсності недосконало, точність та якість сприйняття залежать від розвитку дитини. Педагоги мають звертати особливу увагу на формування сприйняття, освоєння нових сенсорних еталонів, які є основою для розвитку сприйняття дошкільника

У дошкільному віці правильне і точне сприйняття формується та розвивається у предметній діяльності дітей і підпорядковується ігровим цілям та завданням.

У результаті розвитку дошкільника просте маніпулювання предметами поступово змінюється на дослідницьку діяльність у процесі гри, вивчення чи ознайомлення з новими чи вже вивченими предметами. В ході такої дослідницької діяльності дитина розуміє сутність предмета, його призначення, можливі способи застосування, зв'язок з іншими предметами

Л. Венгер у своїх дослідженнях описав, що дитячі дії з предметами розпадаються на складові: орієнтовну та виконавську. Орієнтовна частина передбачає обстеження зовнішньої сторони об'єкта, виділення суттєвих властивостей предмета, прогнозування наступних дій із предметом. При подальшому розвитку орієнтовну дію діти можуть виконувати в розумі. Вони починають освоювати предмет в іншій площині – від маніпуляторної вивчення властивостей предмета вони переходять до вивчення предметів за допомогою зору та дотику. Зорове та дотичне сприйняття у дошкільному віці починають взаємодіяти [5].

Можемо відзначити особливість сприйняття дітей середнього дошкільного віку, що виявляється у переході зорового сприйняття в основний засіб пізнання навколишнього світу. Зорове сприйняття дозволяє якісно визначити суттєві властивості предметів, їх якості та взаємозв'язки. У дітей середнього дошкільного віку формується акт розгляду.

Формування та розвиток сприйняття, за даними вчених (Ю. Грицкова [7], Т. Корж [25] та ін.), відбувається так само, як розвиток психіки в ході загального онтогенезу, на основі оволодіння людиною соціальним досвідом.

Розглянемо систему запровадження сенсорних стандартів кольору, описану Л. Гаращенко та О. Літченко у своїх дослідженнях. На першому етапі дітей знайомлять із загальними уявленнями про колір, у дошкільній освітній установі це реалізується у молодшій групі у вигляді ігор, вправ, де відбувається закріплення здобутих знань про сенсорні зразки. Під час навчання дітей середнього дошкільного віку сенсорним зразкам кольори пропонуються не тільки основні кольори, а й додаткові. Для ознайомлення дитині надають різні цікаві ігри, дидактичний матеріал. У ході закріплення діти повинні пізнавати кольори, порівнювати їх тощо [6].

Ознайомлення дітей з відтінками різних кольорів дозволяє порівняти, наприклад, світло-синій та блакитний кольори, рожевий та малиновий, засвоїти спектральну послідовність. Важливо визначити у кожному кольорі світла і насиченість.

У віці п'яти-шести років діти переходять від вивчення окремих правил форми і кольору до дослідження зв'язків і взаємозв'язків між ними та ознаками, які можуть впливати на властивості об'єктів. За допомогою вивчених дітьми понять діти розуміють, що одна й та сама форма може відрізнитися за величиною кутів, складеним між осями чи сторонами, а також те, що форми можна групувати, виділяючи прямі фігури від кривих. Крім загальних правил про розміри, діти розвивають розуміння окремих аспектів розмірів, таких як довжина, ширина та висота.

Глибше розуміння кольорів вводить дитину у вивчення кольорового спектру. Дитина отримує інформацію про відмінності в насиченості кожного окремого кольору, освоює розділення кольорів на теплі та холодні, ознайомлюється з м'якими та пастельними поєднаннями кольорів, а також з яскравими та контрастними комбінаціями. У процесі мовленнєвої взаємодії дошкільники засвоюють зразки, що відповідають фонетичній системі рідної

мови, а у музичній діяльності - звукові ряди та ритмічні відношення та інші аспекти.

Засвоєння сенсорних закономірностей – це лише один аспект розвитку орієнтування дитини на властивості предметів. Другим аспектом, який нерозривно пов'язаний з першим, є вдосконалення перцептивних процесів [17].

У дітей у віці п'яти-шести років з'являється бажання обстежити і описати об'єкт більш систематично і послідовно. Розглядаючи об'єкт, вони перевертають його в руках, обмацують і спостерігають за найочевиднішими ознаками. Лише у віці близько семи років (і то не у всіх дітей) спостерігається повністю систематичне і послідовне обстеження об'єкта. Цим дітям вже не потрібно тримати об'єкт в руках, вони можуть описати його властивості, використовуючи лише зорове сприйняття. У шестирічних дітей очі рухаються майже виключно по контуру форми.

Уже на етапі раннього дитинства проявляється вміння обчислювати просторове положення предметів. Перші уявлення про напрямки в просторі, які дитина засвоює у трирічному віці, пов'язані з її власним тілом. Тіло слугує центром та точкою відліку, щодо якої вона визначає напрямок. Здібність продуктивної діяльності має велике значення для формування уявлень про просторові відносини між предметами та для розвитку вміння їх визначати. Тільки наприкінці дошкільного віку (і не у всіх дітей) розвивається просторова орієнтація, незалежно від місцезнаходження та вміннями змінювати точку відліку [22].

Дітям складніше наводити орієнтацію в часі, ніж у просторі. Коли діти вивчають поняття про час у добі, їхня орієнтація в основному обґрунтовується на власних діях: вранці вони вмиваються та снідають, вдень граються та займаються, обідають, а ввечері лягають спати. Діти освоюють поняття про пори року, коли вивчають сезонні закономірності та природні явища, пов'язані із змінами в природі. зазвичай, у другій половині дошкільного віку, дитина вже усвідомлює ці поняття та починає їх правильно використовувати.

Тільки в період передшкільного віку діти починають більш-менш точно оцінювати перспективні зображення, але навіть тоді їхня оцінка часто базується на відомих правилах такого зображення, яке вони освоюють від дорослих, а не на місці сприйнятті перспективних відношень. Дитина може сприймати віддалений об'єкт, зображений на картині, як малий, але вона може припускати, що насправді він великий. Також у дошкільному віці важко досягти правильного рівня сприйняття картини без додаткового розгляду [38].

Розуміння казкових малюнків і тлумачення подій та ситуацій, що на них зображені, залежать від правильності сприйняття та характеру самого сюжету. Особливу роль відіграють складність сюжету, його популярність серед дітей і доступність для їх розуміння [18].

Діти зазвичай активно підходять до малюнків і намагаються зрозуміти, що на них зображено. Це проявляється в їхніх міркуваннях про малюнок. Дитина дошкільного віку може бути не в змозі сприйняти і зрозуміти композицію, що містить багато фігур і предметів.

Інтерпретація сюжетних картин поліпшується під впливом прикладів, сюжетних розповідей дорослих, в результаті навчання дітей розглядати і пояснювати картини. Сенсорний розвиток ґрунтується на вікових особливостях дітей і з віком ускладнюється. Наприклад, дітям у віці 3-4 років необхідно створити передумови для ознайомлення з кольором, формою, розміром і властивостями предметів, а також для сприйняття музичних інструментів і звучання рідної мови.

Не можна недооцінити значущість розвитку сенсорних навичок у ранньому дитинстві та в дитячому садку. Оволодіння сенсорними моделями представляє собою тривалий і складний процес, який, хоча і не є однією з прерогатив дитинства, проте виражається особливо яскраво саме в дошкільному віці.

Розвиток сенсорних навичок у дитини включає в себе розвиток її сприйняття та формування уявлень про властивості предметів і явищ у навколишньому світі. Забезпечення різноманітних сенсорних вражень є

ключовим, завдяки цьому чітко усвідомленому тим, якими властивостями володіють об'єкти. Важливо, щоб дитина вміла застосувати ці навички для аналізу та розпізнавання властивостей різних об'єктів у різних життєвих ситуаціях. Крім того, дитина повинна опанувати інші дії, такі як оглядання, слухання, доторкання та інші [32].

Сенсорне виховання дітей дошкільного віку відбувається в тих формах організації освітнього процесу, які забезпечують формування сенсорних навичок як ефективного підґрунтя для загального розвитку дитини (рис.1.1.).

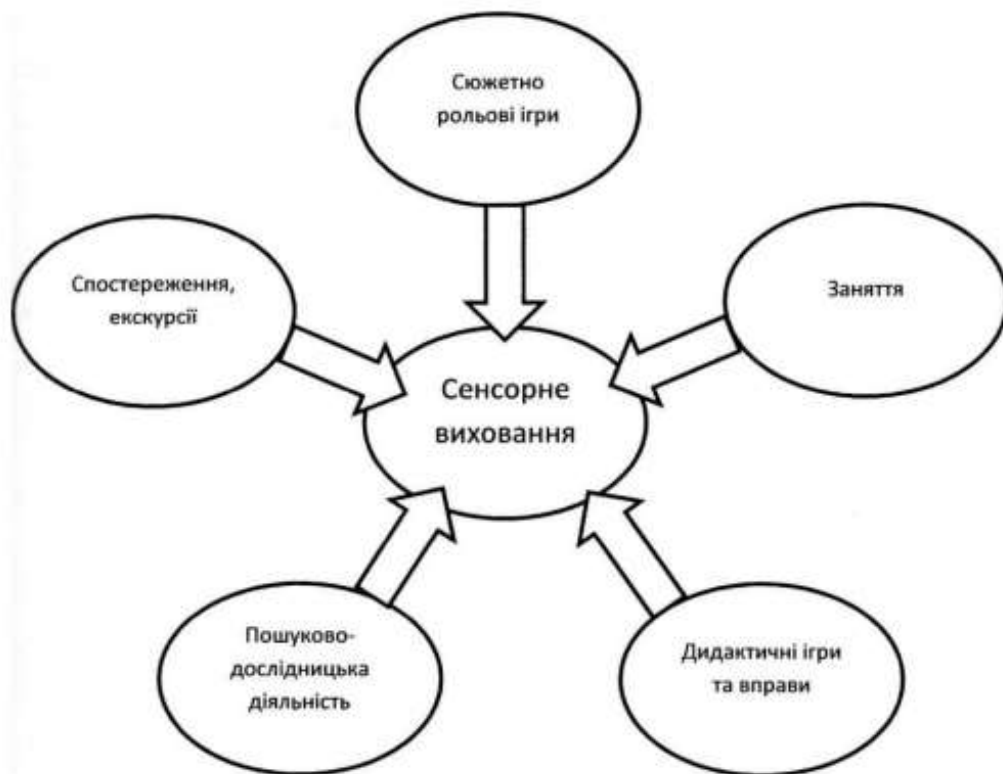


Рис. 1.1. Заходи із сенсорного виховання дошкільнят [19]

Педагог може допомогти дитині побачити красу і різноманітність навколишнього світу і більш усвідомлено сприймати сенсорні враження - запам'ятовувати, диференціювати, називати і використовувати знання про властивості предметів і явищ в різних ситуаціях.

У будь-якому віці сенсорне виховання має свої завдання і формує певний рівень сенсорної культури. Однак недостатньо навчити дитину обстежувати предмети і розуміти їх властивості. Необхідно встановити зв'язок між

виявленими властивостями і якостями конкретного об'єкта та властивостями і якостями інших об'єктів. Для цього дитині потрібні вимірювання, з якими вона зможе порівнювати те, що сприймає сьогодні - сенсорні проби.

Організовуючи сенсорне навчання, важливо інтегрувати його з іншими видами діяльності, особливо продуктивною. Це не тільки збагачує досвід дитини, а й створює умови для обстеження предметів, вивчення властивостей різних об'єктів та їх взаємозв'язків.

У своїх працях М. Монтесорі акцентує увагу на збагаченні розвивального середовища дитини спеціальними навчальними матеріалами. Вона розробила систему іграшок і матеріалів, які становлять відповідну віку форму навчання, ефективний засіб формування уявлень про навколишній світ [17].

Важливо зазначити, що розвивальне середовище не є достатньою умовою для організації сенсорного виховання, а необхідним є педагогічне керівництво процесом сенсорного виховання [26].

Педагогічне керівництво передбачає використання різноманітних методів і прийомів сенсорного виховання дітей раннього віку, що збагачує і створює розвивальне середовище та стимулює інтерес дітей. У ранньому віці саме дорослий відіграє головну роль у розвитку дитини. Це пов'язано ще й з тим, що багато процесів дитини є недосконалими і не можуть контролюватися самостійно.

Для успішної дослідницької діяльності необхідні дослідницькі вміння, які проявляються в пошуковій активності, а також глибина і міцність в оволодінні методами і прийомами дослідницької діяльності, але не обмежуються ними. Крім того, дуже важливо розуміти, що мова йде про бажання шукати, вміння оцінювати (обробляти) отримані результати і здатність будувати на їх основі подальшу поведінку в ситуації, що змінюється. Експерименти спрямовані на засвоєння причинно-наслідкових зв'язків, допомагають привернути увагу, дозволяють дітям вільно експериментувати і обговорювати отримані результати, дають можливість формулювати

причинно-наслідкові зв'язки (якщо..., то..., тому що..., тому що..., тому що...) і самостійно використовувати обладнання у вільній діяльності.

Отже, сенсорне виховання, спрямоване на повноцінний сенсорний розвиток дітей, та постає одним з ключових аспектів системи дошкільного виховання в цілому. У літературі з психології та педагогіки воно розглядається як систематичний педагогічний вплив, спрямований на розвиток чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів і сприйняття..

Крім того ми можемо виділити позитивний ефект використання експериментальної діяльності у розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку (рис. 1.2):

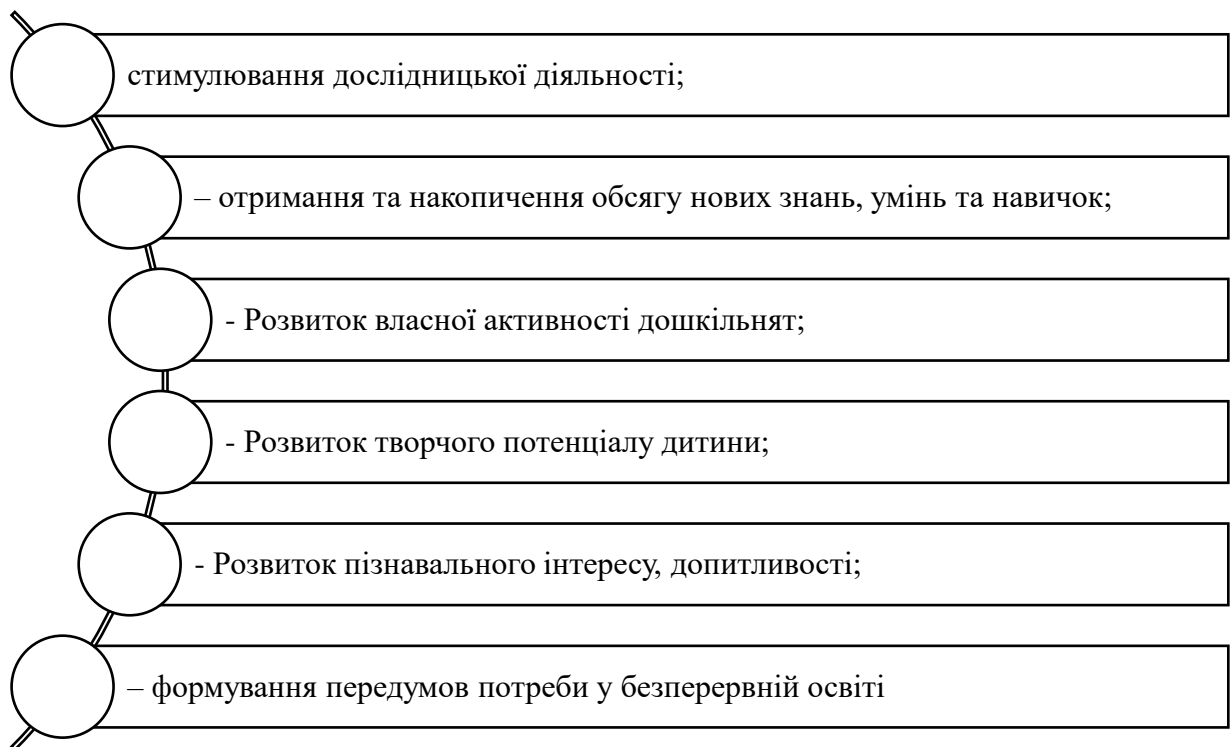


Рис. 1.2 Позитивний вплив використання експериментальної діяльності

Наочне моделювання – це відтворення суттєвих властивостей досліджуваного об'єкта, створення його заступника та робота з ним.

Актуальність використання наочного моделювання для формування вищих психічних функцій в дітей віком дошкільного віку у тому, що [18]:

- по-перше, вищі психічні функції формуються у процесі навчання і взаємодії з дорослими, дитина дошкільного віку виявляє високу пластичність і легкість у навчанні, але для неї характерні швидке втомлення та втрата інтересу. Цю проблему можна подолати, збільшивши інтерес за рахунок використання наочних методів;

- по-друге, використання символічної аналогії не лише полегшує запам'ятовування при вивченні матеріалу, але й прискорює ці процеси, покращуючи розвиток практичних навичок;

- по-третє, використовуючи наочні методи, можна стимулювати увагу та мислення дітей, навчати їх виділяти основне, систематизувати, аналізувати та синтезувати здобуті знання.

Переваги: психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, мова), особисті якості (самостійність, товаришність, творча уява, ініціативність), інтелектуальні якості (аналіз, синтез, порівняння та зіставлення, класифікація, висновок), пізнавальні вміння (спостерігати, бачити, слухати, думати, володіти символами).

Діти дошкільного віку починають освоювати поняття, що виражені зображеннями. Основна важливість для них виникає не в розумінні використання зовнішніх форм заміщення та моделювання, які представлені умовними позначеннями чи зображеннями.

Суть справи у тому, що оволодіння подібними зовнішніми формами веде до здатності використовувати замітники та моделі «в умі», вирішувати завдання «про себе», тобто у внутрішньому плані, що свідчить про певний рівень розвитку вищих психічних функцій. Іншими словами, пропонуючи дітям наочні схеми, моделі, мнемосхеми тощо, педагог дає дитині шаблон, використовуючи який дитина навчається елементарного дослідження.

Висновки з аналізу теоретичних джерел (О. Доліна, Т. Корж, О. Кривонос, Л. Пісоцька, О. Низківська) вказують на тенденцію до зростання зацікавленості у дослідженнях з розвитку професійно-практичних навичок у дошкільників на ринку праці.

Освітній процес у закладах дошкільної освіти включає види діяльності, адаптовані до віку вихованців, що базуються на зоні найближчого розвитку, сприяють формуванню важливих вікових навичок, спрямованих на повноцінне становлення майбутньої особистості в різних сферах життєдіяльності. Тому майбутній вихователь повинен володіти широким спектром форм, засобів, методів і прийомів педагогічного впливу на учнів.

Отже, навчально-практична діяльність у закладі дошкільної освіти включає виконання різноманітних практичних дій дитини з предметами. Вона забезпечує сенсорне і чуттєве пізнання навколишнього світу і сприяє розвитку навчально-практичних вмінь у дошкільників 5 року життя через вирішення педагогічних завдань, У Базовому компоненті дошкільної освіти та актуальних програмах дошкільної освіти підкреслюється важливість залучення дітей до виконання різноманітних завдань, таких як побутові, із самообслуговування, а також роботи в природі та художньої (ручної) праці. Учені С. Матвієнко [31], О. Літіченко [30] наголошують, що формуванню предметно-практичної компетентності дітей сприятиме виховання працелюбності в процесі занять художньою працею.

Т. Корж [25] підкреслює, що активна участь дітей у трудовій діяльності є ключовим фактором у формуванні предметно-практичної компетентності. Поняття «трудова діяльність» охоплює різноманітні види праці та різні трудові процеси. Дошкільники п'ятого року життя керуючись соціальною мотивацією, намагаються висвітлити бажання допомогти у своєму мовленні, пояснюючи свої трудові наміри бажанням бути корисним дорослому, наприклад: «Я розкладу рушники для дітей, аби допомогти помічнику вихователя» та інші. Також для дітей середнього дошкільного віку привабливість до праці також збільшується тим, як дорослий ставитися до конкретних дій. Діти часто пояснюють своє бажання працювати над тим, що їм «доручили» дорослі бажанням отримати похвалу. Бажання отримати похвалу чи схвалення від вихователя чи батьків вказує на те, що їхні дії мотивовані зовнішніми чинниками. У старших дітей змінюється мотивація, і

вони все частіше пояснюють свою готовність працювати бажанням допомагати іншим. З часом, за настановою дорослих, соціальна мотивація перетворюється на внутрішню [25].

Вихователі мають усвідомити, що розвиток предметно-практичної компетентності дошкільників передбачає усвідомлення ними предметного світу та його особливостей, наявність у них перших навичок застосування базових економічних понять, розвиток дбайливого ставлення до речей.

Предметно-практична діяльність дітей пов'язана з ігровою діяльністю, оскільки вона виникає в грі, містить дію та ігровий задум і має результат. Важливо, щоб вихователі навчилися створювати умови, які допомагають дитині зосередитися на навчальному процесі через цікаву ігрову діяльність, а потім на конкретному практичному результаті. Під час художньо-конструктивної діяльності, наприклад, виготовлення виробів з паперу та картону, дитина входить в ігрову ситуацію і намагається допомогти певній фігурці або зробити своїми руками приємний подарунок для своїх близьких [22].

Ще одним ефективним методом навчання є практика, тобто тренування необхідних навичок через повторення дій. Цей метод є частиною методу Монтессорі. Практика важлива для розвитку навичок дітей, але її не слід перетворювати на дресирування. Практика здійснюється через систематичну участь дітей у виконанні завдання. Рекомендується поєднувати її з іграми, а в старшому віці – зі змаганнями. Однак бажано пам'ятати, що дітей, які намагаються зробити все швидше, не цікавить якість результату, тому в змаганнях, що передбачають роботу для дітей, краще використовувати конкурси на якість, а не на швидкість: «Хто найкраще...», «Хто найточніше...», «Хто найкрасивіше...» тощо [23].

Отже, аналізуючи наукові та теоретичні основи організації групового середовища у закладі дошкільної освіти для дітей середнього дошкільного віку, ми визначили, що ефективна організація розвитку предметно-практичної компетентності відповідно до концепції створення розвивального предметно-

просторового середовища за методикою М. Монтессорі полягає у створенні комфортного та доступного для дітей обладнання та підготовленого педагога.

Щоб забезпечити дієвість знань та умінь педагога потрібно щоб його активність була спрямована не тільки на розвиток дітей, а й на розвиваюче середовище яке облаштоване у закладі дошкільної освіти й щоб це середовище виконувало закладені на нього функції. Відповідно важливо формувати у практикуючих педагогів розуміння ключової ролі розвиваючого предметно-просторового середовища у роботі з дітьми середнього дошкільного віку. Це можна досягти, забезпечивши їх теоретичною інформацією та конкретними методичними рекомендаціями щодо розвитку організації предметно-просторового середовища для дітей дошкільного зокрема середнього дошкільного віку.

Відповідно до вікових особливостей дітей зміст державного стандарту дошкільної освіти визначено на засадах компетентнісного підходу, який передбачає формування достатнього і необхідного мінімального рівня педагогічних компетентностей у дітей перших 6 (7) років життя. Набуття дитиною дошкільного віку різних видів компетентностей відбувається через різні види діяльності і вимагає практичного засвоєння системи базових знань про себе і навколишній світ, моральних цінностей та вміння адекватно застосовувати набуту інформацію. Суттєвий внесок у соціальний та особистісний розвиток дитини має предметно-практична компетентність, яка в результаті впровадження освітнього напрямку «“Дитина у світі мистецтва”» передбачає «...ознайомлення з діяльністю дорослих, виявлення інтересу та поваги до різних професій, навички спільної праці з дорослими та дитячим колективом, а також творче самовираження в самостійній практичній діяльності» [11].

Таким чином, кожен елемент середовища взаємодіє з дитиною по-різному, може мати активний вплив або залишитися нейтральним. У цьому середовищі розміщені матеріали, що стимулюють активну діяльність, де дитина може вільно пересуватися та займатися конструктивною роботою.

Педагог презентує вірний образ раціональної діяльності з матеріалами та дає можливість самостійно вибирати шляхи виконання завдань. Це покращення як дрібної, так і загальної моторики дитини, розвитку вільних рухів, мислення, волі та терпіння.

1.3. Філософія М. Монтесорі, її значення та особливості застосування в розвитку дітей середнього дошкільного віку

Під час організації процесу навчання і виховання у закладі дошкільної освіти індивідуальна активність дітей може легко зникнути, і діяльність може набрати рис відчуженості. Для педагога важливо мати бажання та стимул щоб будувати освітній процес, враховуючи позиції суб'єктності, і не тільки володіти методами активізації уваги та мислення дітей, а й активно їх використовувати.

З цієї точки зору, безумовно, суб'єктивним є монтесорі-підхід в освіті. У монтесорі-групах дитина обирає зміст, спосіб та тривалість роботи з дидактичними матеріалами, самостійно контролює свої помилки.

По всьому світу широко поширена педагогічна методика Марії Монтесорі. Це система вільного виховання дитини, яка виникла в Європі XIX – XX ст. Головна ідея методу Марії Монтесорі популяризувалась гуманістичним підходом до системи виховання та освіти не тільки в дошкільний період дитинства, а й у цілому на навчання та виховання. Вона розглядає термін «освіта» як процес формування особистості дитини, ґрунтуючись на її внутрішньому потенціалі. Сутність виховання, за її концепцією, відбувається у сприяттні психічного розвитку дитини з самого народження.

Спираючись на моральну епістемологію, в якій моральні поняття ґрунтуються на добре розвиненому моральному почутті, Монтесорі розробляє триєдиний опис морального життя. Вона починає з опису характеру

як ідеалу індивідуального самовдосконалення через концентрацію уваги на наполегливій праці. Вона показує, як повага до інших виростає з індивідуального характеру і доповнює його, а також розвиває поняття соціальної солідарності, що виходить за рамки співпраці в напрямку спільної діяльності. Частково тому, що вона приділяє увагу етичному життю дітей, М. Монтессорі підкреслює, що характер, повага і солідарність з'являються спочатку як дорефлексивні, втілені орієнтири активності. Повноцінна моральна чеснота рефлексивно приймає дорефлексивні орієнтації і розширює їх через моральні поняття.

Загалом, етика Монтессорі вдосконалює риси, подібні до деяких етичних теорій Ніцше, Канта, Гегеля чи Аристотеля, водночас розміщуючи їх у межах етики розвитку та перфекціоністської етики. В основі моральної теорії М. Монтессорі лежить ідеал індивідуального самовдосконалення через наполегливу працю, який вона називає «характером особистості» і визначає як «джерело тих моральних ... цінностей, які могли б підняти весь світ на вищий рівень». Характер полягає в концентрації уваги в цілеспрямованій роботі, яка виникає з внутрішнього імпульсу до діяльності і «тяжіє до центру досконалості». Характер у цьому сенсі є центральною цінністю її моральної теорії. Підкреслюючи свій акцент на вивченні моральних цінностей у дітей, вона зазначає, що попередні теорії моралі не розуміли належним чином, «що малося на увазі під характером», тому що «всі вони починали з дорослих, з дорослої людини» і «зазвичай не помічали маленької дитини». На противагу цьому, «наші власні дослідження ... дозволяють нам уявити розвиток характеру як природну послідовність подій, що є результатом власних індивідуальних зусиль дитини» [46].

Характер, по суті, складається з реалізації та вдосконалення індивідуальної волі, де концентрація та праця є основними проявами волі. Характер вимагає «здатності ... зосереджуватися», а його прояв полягає в «глибокому зосередженні на якійсь діяльності», що виникає, коли людина «поринає в роботу, яка її приваблює». На відміну від підходів до агенції, які

наголошують на рефлексивному самоврядуванні другого порядку (наприклад, Франкфуртський довідник Frankfurt 1971; Корсгаард довідник Korsgaard 2009), Монтессоріанська агенція по суті і першочергово є питанням концентрації першого порядку через активне залучення до роботи, яка приваблює. Замість того, щоб роздумувати над тим, чи варто діяти відповідно до певного інтересу, характер для М. Монтессорі – це здатність цілеспрямовано діяти відповідно до інтересів. Удосконалення «характеру», що розуміється як актуалізація цієї здатності, є метою як морального життя, так і педагогіки.

З педагогічного погляду, який акцентує увагу на ідеї, що «діти формують свої характери» на основі створення «тенденції, навіть якщо ця тенденція неявна і несвідома, виховувати себе», М. Монтессорі трактує характер як «норму», яку слід «зберігати», а не як відсутній стан, який потрібно створити. Становлення характеру – це процес «нормалізації», «психологічного відновлення, повернення до нормальних умов». «Нормалізація» може зробити монтессоріанську чесноту звучанням стандартизуючим або репресивним, але її думка якраз протилежна. Люди зазвичай мають характер, але «ненормальні умови» заважають їм «виражати творчу енергію, яка природно належить їм». Результатом є різні «психічні відхилення» або «репресії», які пригнічують і затримують характер. Створення контекстів, в яких діти вільно обирають і старанно виконують цікаву роботу, «нормалізує» їх таким чином, що вже існуючий характер, виражений таким чином, ще більше вдосконалюється.

М. Монтессорі описує як «найважливіший результат всієї нашої роботи» той факт, що «як тільки діти починають зосереджуватися, з'являється унікальний тип дитини, нова дитина, але насправді справжня особистість дитини, якій дозволено нормально конструювати себе» [48]. Зосередженість приносить нормалізацію; вправління в характері виховує і зміцнює характер. Відповідна концентрація виникає в середовищі, яке забезпечує відповідну для розвитку роботу, яку діти обирають для себе самі: «Серед одкровень, які принесла нам дитина, є одне фундаментально важливе – феномен нормалізації через працю. ... Ставлення дитини до праці є життєво важливим інстинктом,

бо без праці її особистість не може організуватися і відхиляється від нормальних ліній своєї побудови» [52].

Визнаючи, що дорослі часто «хочуть менше працювати», М. Монтесорі зазначає, що в її школах «ми спостерігаємо щось дивне надані самі собі, діти працюють безперервно, після тривалої і безперервної діяльності працездатність дітей, здається, не зменшується, а покращується» [37]. Виховання характеру тут полягає у запобіганні відхиленням, що виникають внаслідок придушення характеру. Робота, на якій зосереджується характер, є «цілеспрямованою діяльністю»: «Коли принади нового середовища здійснюють свої чари, пропонуючи мотиви для конструктивної діяльності, всі енергії дитини об'єднуються, і відхилення можуть бути розсіяні» [52].

М. Монтесорі часто протиставляє дитячу працю дорослій; дорослі, наприклад, зазвичай працюють на зовнішні цілі відповідно до «закону найменших зусиль, за яким людина прагне виробити якомога більше, працюючи якомога менше», тоді як діти мають інший «ритм», оскільки їхня праця - це «праця людини, що виробляє людину». Тим не менш, і дитина, і дорослий по суті є «працівником і виробником»; для обох вдосконалення характеру полягає у вдосконаленні волі, що виражається в концентрації на цілеспрямованій роботі [37].

В освітній системі М. Монтесорі особистість педагога і дитини є рівноправними, вони є партнерами у вихованні та навчанні і мають безумовну довіру один до одного. Педагог може будувати свою роботу лише на вірі в творчі сили та потенціал дитини. Позиція педагога в освітньому середовищі в Монтесорі-педагогіці інша, ніж у традиційній педагогіці. Вихователь не є центральним суб'єктом в освітньому процесі. У цьому контексті він виступає як компетентний та важливий спостерігач, який інтервентує лише тоді, коли це дійсно необхідно для дитини. Він не порушує самостійність вихованця і дотримується принципу «Допоможи зробити мені це самому!». Головне завдання вихователя - не тільки навчати, але й вказувати напрямок, надавати поради і допомагати дитині в процесі самопізнання.

Узагальнюючи висловлювання М. Монтессорі про діяльність педагога, можна виділити *перелік вимог*, які вона висуває до педагога, і які значною мірою розкриває роль і функції вихователя:

- уміння проявляються в розумінні основної функції підготовленого середовища, а також властивостей і призначення кожного матеріалу, знанні особливостей віку дитини, для якої воно призначене;
- педагог повинен бути смиреним і терплячим, а смиренність є основою для поваги до дитячої душі;
- педагог має служити дитині (паралельні стосунки: вчитель-слуга, дитина власник);
- педагог повинен уміти підготувати все для роботи дитини і суворо дотримуватись меж свого втручання, надавати дитині право вибору діяльності, тим самим поважаючи поважаючи дитину;
- активність дитини зростає, активність педагога в цей час зменшується
- заохочувати самостійність дитини, вільний вибір та самостійну активність.

У своїй новаторській праці «Метод наукової педагогіки» М. Монтессорі пише: «У моєму методі вихователька мало навчає і багато спостерігає. Її головне завдання полягає в тому, щоб керувати їхньою розумовою діяльністю та фізіологічним розвитком. З цієї причини я замінила слово «вчитель» на слово «лідер» або «наставник». Її лідерство набагато складніше і важливіше, ніж те, що зазвичай мається на увазі, тому що наставник керує життям і душею дитини»[38]. Здатність Монтессорі-педагога спостерігати є найважливішою характеристикою, яка визначає, наскільки він є майстерним і професійним педагогом. Творець педагогічної системи зазначає, що нова роль педагога на перший погляд здається пасивною, «як робота астронома», який нерухомо сидить біля телескопа, поки світи обертаються в просторі» [47] .

Ідея, що «життя триває саме по собі, і що вивчати його, розкривати його таємниці, спрямувати його діяльність, необхідно спостерігати і розуміти його без втручання» [10, с. 45]. Цю ідею дуже важко засвоїти і втілити в життя

Монтессорі-педагог зовні здається пасивним, але його внутрішня робота дуже інтенсивна. Вся діяльність відбувається завдяки активній підготовці та керівництву вчителя, а подальша «бездіяльність» є ознакою успіху, яка забезпечує виконання завдання. «Щасливий це педагог, який має групу дітей на такому рівні розвитку, коли він може сказати: «Група функціонує, незалежно від того, присутній я чи ні. Група досягла самостійності» [13, с. 195].

Монтессорі-педагог повинен створити сприятливу атмосферу в навчальному середовищі та проводити спеціальні заняття. Однак ефективність буде зростати у тому випадку, коли вихователь довго і спокійно не буде втручатися в життя дітей. Важливим є не лише факт втручання, але й сам спосіб цього втручання, а також уміння представити нові знання так, щоб це відповідало інтересам дитини, такі навички можуть бути лише у розуміючого методика М. Монтессорі кваліфікованого фахівця. Завдання вихователя – це розрізняти дії дітей і визначати, коли слід надавати підтримку, а коли – ні. Загальне правило полягає в тому, що вихователь не повинен втручатися в самостійну дитячу діяльність, якщо ця діяльність виконується за правилами. Є інша сторона цього завдання а саме те, що вихователь повинен втручатися лише тоді, коли дитина не займається відповідною діяльністю або перешкоджає у виконанні діяльності іншим дітям. Важливо виокремлювати різницю між Монтессорі-вихователем і звичайним вихователем, М. Монтессорі підкреслює, що вихователь повинен переосмислити свій підхід до комунікації з дітьми, «починаючи наново, без педагогічних упереджень» [13, с. 74].

Першочергово потрібно пройти внутрішню, емоційну підготовку: необхідно очистити власне серце і наповнити його відчуттям емпатії до маленької дитини. За М. Монтессорі, щоб стати більш духовно налаштованим,

вихователь повинен осмислити свої як позитивні, так і негативні риси, тобто зробити свого роду самоаналіз власних почуттів по відношенню до дітей. Але, відмінно від дитини, він свідомо структурує свою психіку і поступово просувається від одного етапу до іншого, розвиваючись на більш високий рівень розвитку, який можна досягти лише через тривалість внутрішньої саморефлексії, щоб стати по-справжньому «посвяченим у суть методики М. Монтесорі». Навіть якщо вихователь не знає всіх якостей які йому притаманні, він все одно повинен вчити дитину емпатії та розумінню власних почуттів і емоцій, тому що дитина сприймає свого вихователя цілісно і несвідомо тому, що вихователь це перша авторитетна людина для дитини після батьків.

Недосвідчений Монтесорі-педагог подібний до дитини, яка вперше заходить до групового приміщення, проходить «ті ж самі паралелі розвитку» на кожній з чотирьох стадій [51].

На *першій стадії* він або вона щасливі, зацікавлені та зайняті організацією середовища.

На *другій стадії* вихователя переполює відчуття хаосу, страх, розгубленість і незадоволеність роботою.

Третя стадія – самовизначення, прийняття себе як Монтесорі-педагога. Педагог і середовище знаходяться «на шляху до класу», так само, як і діти вихователь розвиває індивідуальний професійний стиль.

На *четвертій стадії* з'являється відповідальність за дитину і групу, яка не тільки дає можливість виконувати певні завдання, а й надає відчуття цілісності всій системі. Зовнішньою ознакою професіоналізму є вміння використовувати метод спостереження.

Існує припущення, що вихователь більш активний, а діти більш пасивні, бо педагог може вільно пересуватися по кімнаті, розмовляти або мовчати, обирати види діяльності, тоді як діти повинні сидіти спокійно, уважно слухати, починати і закінчувати завдання, коли їм про це кажуть. Монтесорі-педагог

досягає найбільшого успіху, коли ролі міняються: дитина стає активним учасником, а вчитель – пасивним.

На думку італійської педагогині, наставник є частиною середовища, яке оточує дитину, і є його ефективною частиною. Це означає, що наставник завжди має бути привабливим для дітей, добре одягненим, охайним і акуратним, уникати надто різких рухів, говорити спокійно, не підвищуючи голосу, навчитися рухатися спокійно і природно. Через здатність дитини до наслідування особливо важливо, щоб вихователь ставився до дитини з особливою добротою і м'якістю, яку він хоче розвинути. Вихователь у традиційній системі освіти заздалегідь знає, що діти будуть робити на уроках, запланованих у розкладі.

Монтессорі-педагог турбується про підготовку середовища, оточення, індивідуальні інтереси кожної дитини; він ніколи не знає, чим він і діти будуть займатися в той чи інший момент часу, і це робить кожен новий день пригодою.

Ще однією характеристикою Монтессорі-педагога є те, що його робота ґрунтується на досвіді. Виходить, що їм не потрібно передавати дітям свій досвід і знання: вихователь вірить, що діти допитливі і здатні пізнавати навколишній світ через самостійну діяльність, що вони хочуть бути незалежними і відповідальними.

Р. Frierson вважає, що основною ідеєю в педагогіці Монтессорі є ідея позиції вчителя. Вихователь стає дослідником, тому що він займає позицію, де він слідує за дитиною, а не є авторитарним вчителем. Монтессорі-педагог спостерігає за процесом розвитку кожної дитини, і очікує від неї концентрації та поляризації уваги, активності та наполегливості. Він думає про сьогоднішнє і адаптує свою майбутню професійну поведінку. «Він не стримує найрозвиненіші уми, даючи їм знання, які нижче їхніх можливостей. І водночас не прагне вкладати знання в тих, хто ще не здатен їх оцінити» [48].

Для Монтессорі-педагога спостереження – це сенс безперервної педагогічної роботи. Він робить це не для того, щоб діагностувати, а щоб

побачити і зрозуміти унікальність кожної дитини, спробувати зловити момент поляризації уваги, що є ознакою розвитку, і виявити потребу допомогти дітям будувати себе.

Відома дослідниця педагогічної системи М. Монтесорі І. Дичківська представляє Монтесорі-педагога наступним чином: «Це – дипломований педагог, який любить дітей, культурно і професійно зацікавлений який бажає брати участь у розвитку викладання, що сприяє розвитку Монтесорі-педагогіки та особистісному зростанню» [8, с. 76]. Здійснює групові та індивідуальні заняття, несе відповідальність за вибір матеріалів та порядок їх ведення. Вихователь, як посередник між дітьми та навчальними матеріалами, організовує середовище відповідно до сенситивного періоду розвитку дитини таким чином, щоб це заохочувало до самонавчання.

Було проаналізовано проблему педагогічної освіти у творчості М. Монтесорі, та визначені її *функції*:

- посередня – педагог створює зв'язок між дитиною і середовищем суб'єкта, що розвивається;
- спрямовуюча – вчитель повинен направляти дитину так, щоб вона не відчувала його присутності;
- навчальна – навчання через наслідування - один з найважливіших способів набуття знань і навичок в системі М. Монтесорі;
- організаційна – вчитель дбає про те, щоб клас знаходився в організованому, просторовому та тематичному середовищі;
- діагностична – володіння педагогом методиками спостереження за поведінкою та розвитком дитини;
- захисна – педагог стежить за тим, щоб діти не заважали один одному, не порушували правил.

Як вже було зазначено, девіз методики М. Монтесорі виражається у фразі «Допоможи мені зробити це самому». У цьому методі відсутній авторитаризм з боку вихователя, тобто дитина дошкільного віку має можливість самостійно обирати матеріали та методи діяльності, також вона

може приймати самостійно рішення та нести відповідальність за ці рішення. Педагог виступає як друг який старший за дитину, але не витісняє субкультуру, вихователь доброзичливо та ненав'язливо направляє дитину саме як друг, надає допомогу у разі необхідності і стимулює інтелектуальний розвиток дитини [9, с. 33].

Ще однією характеристикою цієї педагогіки є максимальна індивідуалізація освітнього процесу, яка базується на використанні чітко продуманої та вміло впроваджуваної програми розвитку для кожної дитини, яка охоплює як сучасний період, так і перспективу на багато років вперед. Ця програма органічно сприяє освітньому процесу, ставлячи в центр розвитку дитячу активність. Шляхом вдосконалення власних навичок, дитина більше відчуває почуття незалежності та впевненості. Одночасно в ній прокидається любов до навчання та формуються мотиви для самостійної пізнавальної діяльності [7, с. 28].

Якщо звернутися до історії, то можна розповісти, як молода італійська дівчина, отримавши диплом лікаря та ставши першою жінкою-лікарем в Італії, 1896 року потрапила на роботу до клініки для розумово відсталих дітей, крім питань лікування та догляду за такими дітьми, М. Монтессорі починати проводити навчання, використовуючи концепцію відомих французьких психіатрів Едуарда Сегена та Жана-Гаспара Ітара. Вона впровадила основну ідею Едуарда Сегена, яка полягала у використанні дидактичного посібників для розвитку сприйняття через систематичне навчання [15].

У цьому вона користувалася як запропонованими Сегеном, і розробленими самостійно вправами.

Цей матеріал визначальний для її стартової точки у створенні остаточно обґрунтованої системи. За понад п'ятдесят років педагогічної практики з дітьми, М. Монтессорі розробила і вдосконалила цю систему, яка включала в себе відомий у всьому світі набір Монтессорі-матеріалів, який став класичним.

Успіхи в навчанні дітей з відсталістю у розвитку, які М. Монтессорі досягли в психіатричній клініці, викликали шок. На публічному іспиті її

підопічні показали вражаючі досягнення, зокрема в області письма та орфографії, що вражало всіх, і ці діти не були контрастно виділеними серед нормотипових дітей.

Подальшим вивчення окресленого питання М. Монтессорі обґрунтувала певні висновки, що методи, які вона розробила для виховання дітей з відставанням у розвитку, можна успішно використовувати для дітей з нормотиповим розвитком.

Розвиток дитини М. Монтессорі розділила таким чином:

1) від народження до шести років – дитина проходить через значні психологічні та фізичні зміни, під час цього періоду дитину розглядають як дослідника.

2) 6-12 років – головним завданням є формування в дитини інтелектуальної незалежності та соціальної організації.

3) 12-18 років – основне завдання цього періоду - пошук свого місця в суспільстві.

4) 18-24 років – М. Монтессорі вважала, що економічна незалежність у формі роботи за гроші має вирішальне значення для цього віку, вона написала порівняно мало про цей період [16].

Найбільш важливим з рівнів розвитку вважала саме перший рівень, оскільки саме в період до 6 років у дитини існує несвідомий «внутрішній голод» до знань. Ця власна внутрішня потреба робить можливим для дитини навчання без свідомого напруження. У цей час формується базис особистості дитини та її інтелігентності на основу досвіду взаємодії з навколишнім середовищем. Причому дуже важливо зрозуміти, що таке «всмоктування» навколишнього світу відбувається несвідомо, не вибірково. Це означає, що вбирається як позитивне, так і негативне, необмежено, без зусиль. Лише через те, що він просто живе, дитина вбирає з навколишнього світу складні знання, культуру та мову, він найлегше і природно вчиться певним речам. Мовний та сенсорний розвиток проходять кілька етапів у продовж немовлячого та дошкільного періоду, а от соціальні навички виявляються та закріплюються в

середньому починаючи з раннього дитинства і завершуючи вже старшим дошкільним віком.

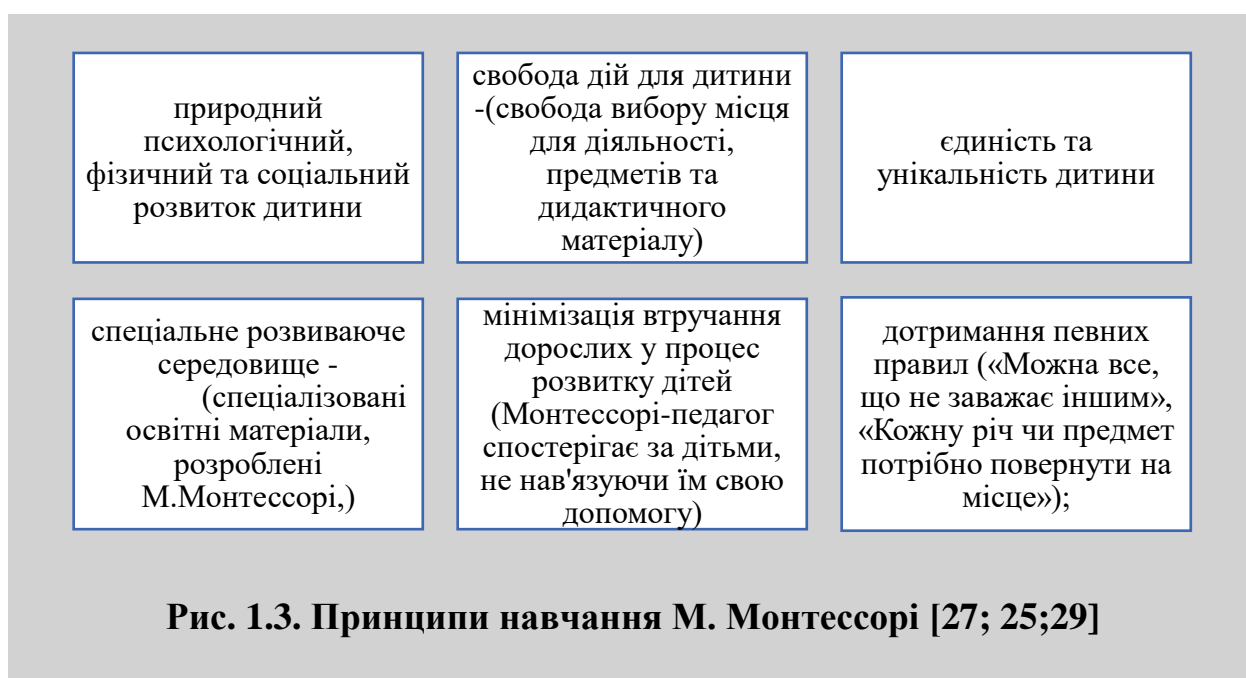
І якщо запізнитися і не скористатися можливостями, що з'явилися у дітей, то вони можуть втратити інтерес до цього на все життя або повернути помилки та випадковості цих періодів у найнесподіваніших і найнеприємніших формах вже після шести років.

Виходячи з цих досліджень, педагогіка М. Монтесорі побудована на ідеях вільного природоподібного виховання. М. Монтесорі підкреслювала, що самовиховання, самонавчання, самореалізація дитини під кваліфікованим педагогічним наглядом анітрохи не гірше за виховання, яке жорстко спрямовує педагог.

М. Монтесорі висловлювала думку, що в навчальних закладах слід створити сприятливі умови та використовувати методи, які сприяють природному розвитку дитини, сприяють її власному вихованню та самостійному навчанню.

Дитина, займаючись з дидактичним матеріалом, отримує велику радість та задоволення від власної діяльності, що сприяє її вихованню як вільної, самостійної, самоврядної та відповідальної особистості.

Принципи, які Марія вивела були не нові для її часу, але вони залишаються актуальними і сьогодні (рис. 1.3.):



Спеціальне середовище, що розвивається, реалізується тим, що приміщення, де знаходяться діти, ділиться на спеціальні зони, де розташовані певні дидактичні матеріали, з якими дитина може займатися.

Монтесорі-матеріали суттєво допомагають упорядкувати досягнення дитиною навколишнього світу, уможливають концентрацію уваги дитини, дозволяють їй самостійно виконати завдання так, що вона може сама побачити свою помилку та усунути її. Дитина, займаючись з дидактичним матеріалом, отримує велику радість та задоволення від власної діяльності, що сприяє її вихованню як вільної, самостійної, самоврядної та відповідальної особистості.

Методика М. Монтесорі має мільйони шанувальників по всьому світу, зокрема серед знаменитостей (варто згадати хоча б британських принців Вільяма і Гаррі).

Обґрунтуємо *причини* такої популярності:

1) діти, виховані за методикою М. Монтесорі, самостійні та самодостатні: їх не потрібно розважати або все робити за них. Нема потреби примушувати.

2) діти добре навчаються, адже їм легко і цікаво отримувати знання.

3) рівень знань в учнів монтесорі-шкіл часто вищий, ніж у їхніх однолітків зі звичайних шкіл.

4) відсутність оцінок і конкуренції з іншими дітьми дає можливість сконцентруватися на пізнавальній діяльності [37].

5) одна з важливих якостей, які розвиваються у дитини, - відповідальність. Вона сама робить свій вибір і приймає його наслідки, припускається помилок і виправляє їх.

Незважаючи на свободу вибору та відсутність заборон у системі М. Монтесорі, діти, які здобувають освіту за цією методикою, дисципліновані та відрізняються від однолітків більшою цілеспрямованістю. Вони довше утримують увагу на об'єкті вивчення, адже вони обрали його за своїм власним бажанням, а не з примусу. Крім того, діти з монтесорі груп

ставляться шанобливо до інших: вони не заважають, не перебивають і не відбирають одне в одного матеріали.

У багатьох монтезорі-закладах є групи для малюків від восьми місяців до трьох років, які вони відвідують із мамами на неповний день. Найпопулярнішими є групи для дітей від трьох до шести років.

Асоціація Монтезорі-педагогів радить для батьків при виборі дитячого закладу за методикою М. Монтезорі звернути увагу чи враховуються такі *ключові аспекти*:

- 1) Освіта педагогів та їх кваліфікації – чи є в них відповідна освіта Монтезорі-педагога.
- 2) Кількість годин яка відведена на вільну гру для дітей (принаймні 1-2 години на день).
- 3) Комплектування середовища групи та відповідність цього середовища віку дітей [33].

Особливу увагу слід приділити останньому аспекту: розташування та обладнання та середовища групи мають велике значення. У групах для дітей до трьох років необхідно враховувати наявність зон для розвитку мовлення, великої та дрібної моторики, сенсорного розвитку, малювання, занять із водою та формування розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Щодо груп для дітей від трьох до шести років, тут слід створювати простори для освіти в області природознавства, математики, сенсорного розвитку, мови та вмінь, пов'язаних із практичним життям.

Багато закладів Монтезорі пропонують групи для немовлят від вісьми місяців до трьох років, де малюки перебувають разом зі своїми матусями на неповний робочий день. Але найбільш популярними вважаються групи для дітей віком від трьох до шести років.

Існують певні *стандарти*, за якими працюють Монтезорі-садки в нашій країні. Перелічимо основні з них:

- у групах займається по 15-25 дітей різного віку (0-3 роки і 3-6 років), з ними працюють два педагоги;

- звичайних іграшок у групі немає: замість них безліч матеріалів, схвалених міжнародною асоціацією монтесорі. займаючись із дидактичними матеріалами, дитина вчиться, наприклад, розрізняти кольори, форми або розміри предметів;

- підтримка порядку важлива: діти завжди прибирають за собою матеріали. усі ігрові набори знаходяться у відкритому доступі на рівні очей дитини, даючи їй свободу вибору;

- предмети побуту (миски, ложки, віники) використовуються не для рольових ігор, а для освоєння побутових навичок: прибирання, приготування їжі або догляду за рослинами;

- прогулянки, сон і прийоми їжі проводяться за розкладом [45].

Отже, відповідно до аналізу зони практичного життя за методикою М. Монтесорі для дітей дошкільного віку, бачимо важливість створення такої зони для розвитку практичної компетентності та підготовки дітей до повноцінного життя.

Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити наявність матеріалів та обладнання в зоні практичного життя, зосередитися на індивідуальному розвитку кожної дитини та дати їй можливість вільно виконувати завдання.

Подальші дослідження будемо спрямовувати на вивчення питання щодо створення ігрових завдань та вправ за педагогічною системою М. Монтесорі які можна проводити у зоні практичного життя.

Висновок до розділу 1

Доведено, що у предметно-практичній діяльності дитина дошкільного віку формує уявлення про довкілля, предмети та дії з ними, вчиться оволодівати первинними трудовими навичками. Таким чином, предметно-практична діяльність у дошкільному закладі ґрунтується на розвитку предметно-практичних компетенцій.

Визначено, що компетентність – це здатність дитини застосовувати творчі ідеї та перетворювати об'єкти довкілля за допомогою різних матеріалів, на основі знань про практичні засоби і дії, за допомогою дорослого або самостійно в процесі виконання завдань з конструювання, технічного та творчого моделювання.

Результатом сформованості предметно-практичної компетентності є творче самовираження через предметно-практичні та технологічні дії, сформовані самостійно та спільно з однолітками. По всьому світу широко поширена педагогічна методика Марії Монтесорі. Це система вільного виховання дитини, яка виникла в Європі XIX – XX ст.

Проаналізовано, що головна концепція методу Марії Монтесорі полягає у гуманістичному підході до системи виховання та освіти, де освіта розуміється як процес формування індивідуальної особистості дитини, враховуючи внутрішній потенціал кожного. При цьому суть виховання полягає в допомозі у психічному розвитку дитини з самого її народження.

Монтесорі-матеріали вносять значний внесок в організацію розуміння дитиною навколишнього світу, дають можливість зосередитися і виконати завдання самостійно, щоб вона могла визнати і виправити власні помилки.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ М. МОНТЕССОРІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Опис формування предметно-практичної компетентності в дітей середнього дошкільного віку діяльності

Зміст стандарту дошкільної освіти визначається через орієнтацію на вікові потреби та можливості дитини, спрямовуючи формування необхідних педагогічних навичок та умінь в перші 6 (7) років її життя. Набуття різноманітних умінь у дошкільника відбувається через участь у різних видах діяльності та потребує практичного осмислення базових знань про себе та оточуюче середовище, основних моральних цінностей, а також навичок саморозвитку.

Соціальний та особистісний розвиток дитини визначається великою мірою предметно-практичною компетентністю, яка є результатом педагогічної роботи. Вона включає у себе знання про дорослих та їхню працю, зацікавленість та повагу до професій, вміння співпрацювати з дорослими та іншими дітьми у спільних діях, а також вияв творчого потенціалу у самостійних тематичних завданнях [34, с. 7].

Формування предметно-практичної компетентності визначається активною участю дітей у трудовій діяльності. Трудова діяльність охоплює різноманітні види праці та включає в себе різні трудові процеси.

Освоєння предметно-практичної діяльності перш за все включає засвоєння робочого процесу разом із його складовими елементами та контекстами. Робочий процес представляє собою відокремлену одиницю в трудовій діяльності, в якій чітко визначені всі складові елементи: мета роботи, використані матеріали та інструменти; послідовність дії, що вимагається для перетворення матеріалів та отримання результату, який задовольняє потреби

людини; мотивація до виконання роботи. Таким чином, у процесі розвитку предметно-практичних навичок у дітей необхідно ознайомити їх із встановленою цілей у роботі, досягненням бажаного результату, володінням трудовими навичками та вміннями, а також плануванням трудового процесу. Дошкільному педагогу важливо розуміти особливості розвитку дитини в цьому контексті.

Усвідомлена дія, яка виявляється в активності дитини, стає передумовою виникнення робочої мети і проявляється ще в ранньому віці. У ранньому дошкільному віці дитина починає пов'язувати свої дії з конкретним результатом, сприяючи виникненню ефективних та цілеспрямованих дій. Треба отримати, що на самому початку цей фокус на меті може бути нестійким.

Розвиток відбувається в діапазоні від прийняття мети роботи і завдання, запропонованого дорослим, до самостійного визначення мети; від вузьких цілей (наприклад, поливання рослин) до визначення мети (напр., вирощування квітника тощо).

Передумовами виникнення і розвитку робочої мети є:

- її розуміння з боку дитини (навіщо це потрібно робити, який результат має бути досягнутий);
- візуалізація, представлення передбачуваного результату у вигляді малюнка, конструкції;
- часова близькість результату;
- можливість його досягнення [50].

Якщо мета більш віддалена в часі, то необхідно визначити проміжні завдання: посадити насіння, полив для проростання, тощо. Здатність прийняти, а потім самостійно ставити мету завдання найкраще розвивається, якщо дитина отримує значущий для себе або для інших результат, який можна бути використаний в грі або для задоволення інших потреб.

Головною складовою роботи є результат. Соціальна спрямованість результату праці, який реалізується за допомогою засобів праці, формує з

раннього дитинства розуміння необхідності працювати для інших, виховує повагу до результату праці і до людей, які працюють. Результатом є усвідомлена мета праці, чітке вимірювання вартості праці та зусиль.

Усвідомленню результату праці у дітей 3-го року життя під педагогічним впливом дорослого сприяє:

1) Педагог встановлює зв'язок між результатом, наказом та власною діяльністю.

2) Діяльність вихователя.

3) Мета, що має значення для дітей, у якому результат розглядається як кінцевий елемент завдання, очікуваний і сприймається як досягнення завдання.

4) Використання результату у дитячій діяльності, що спонукає розуміти його практичну потребу та важливість для всіх дітей, а також мотивує до досягнення подібних результатів у своїй власній, наприклад: прання лялькових суконь для святкування, виготовлення ліхтариків для прикрашання ялинки або сервірування столу на сніданок. таким чином, щоб усім дітям було комфортно та весело [14].

Можливість досягнення конкретного результату спонукає дитину розвивати трудові навички, що є компонентом трудового процесу та фактором формування компетентності дошкільника. Для дитини неможливо досягти привабливого трудового результату, якщо вона не володіє трудовими діями. Саме вміння виконувати трудові завдання робить процес праці доступним, досяжним і приносить працездатність. Рівень володіння дитячими трудовими навичками впливає на формування особистісних якостей, таких як впевненість у собі, що виражається у більшій незалежності від дорослих, бажанні допомогти дорослим і молодшим, що, у свою чергу, дарує дитині нову позицію в суспільстві.

Однак оволодіння певними прийомами та способами роботи не гарантує швидких результатів. Кожен робочий процес передбачає низку послідовних робочих кроків, використання різних матеріалів та інструментів у певному

порядку. Тому важливо, щоб дитина засвоїла послідовність робочих операцій. сукупність робочих операцій з матеріалами та інструментами, які складають певну робочу послідовність у конкретному робочому процесі.

Для послідовного застосування потрібно *розвивати навички планувати трудову діяльність*, а саме:

- розвивати вміння планувати трудовий процес (визначати мету, добирати матеріали, вибирати і відповідно організувати обладнання, визначати послідовність трудових дій тощо);
- формувати й розвивати знання дітей про структуру конкретного трудового процесу, а також про те, як його організують дорослі [33].

Наявність цих знань дозволяє дитині уявити перебіг трудового процесу, скласти план його виконання, визначити послідовність трудових дій. Навпаки, виникають такі знання до того, що дитина не може реалізувати попереднє планування роботи та не досягає очікуваного результату.

На початковому етапі відповідальність за планування трудової діяльності дітей покладається на педагога. Він пояснює мету роботи, обирає необхідні матеріали та інструменти, розташовує їх поруч з кожним малятком у певному порядку, і демонструє або пояснює правильний порядок виконання трудових завдань.

Після вивчення трудових дій та трудового процесу діти поступово переходять до етапу самостійного базового планування, яке включає кілька фаз. Спочатку, після визначення мети завдання, діти намагаються виконати його, не враховуючи напередодні планування дій та балансу, і не підготувавши необхідні матеріали та робочі інструменти. Це відбувається до того, що їхня діяльність виявляється безладною та недоцільною з точки зору витрат часу та зусиль.

Коли діти не можуть ефективно організувати свою роботу, часто вони не досягають запланованої мети і, відповідно, не доходять до бажаного результату. У таких випадках завдання педагога виникають в управлінському плануванні діяльності з урахуванням мети завдання. Це включає в себе підбір

більшості матеріалів, розробку складності виконання завдань і, у випадках колективної роботи, узгодження взаємодії. Усі ці кроки сприяють розвитку навичок планування та організації виконання завдань.

Перед початком виконання завдання дитина повинна вибрати матеріали та інструменти, підготувати робочу зону і вирішити, що потрібно зробити і в якому порядку. Найскладніше дітям (6-7 років) планувати колективну роботу, де необхідно розподілити завдання та обов'язки у підгрупі.

Оволодіння плануванням значно сприяє підвищенню якості роботи дитини. Участь у роботі, досягнення результатів та їх використання змінює ставлення дитини до праці, мотивацію до праці, тобто те, заради чого дитина працює.

Соціальна мотивація до праці, яка є найціннішою, з'являється вже в дошкільному віці. Дошкільнятам притаманні інтерес до зовнішньої сторони діяльності: трудових дій, знарядь праці, а вже потім до результату.

Соціальні стимули до праці формуються під впливом таких умов під впливом наступних умов:

- знання результатів праці, їх суспільної значущості та їх необхідності для людей, а потім знання суспільної значущості результатів праці, їх необхідності для людей;
- суспільне використання в дитячому садку, в навчальному закладі та в сім'ї (наприклад, у колективній грі) набутих дітьми результатів праці;
- організація практичної діяльності дітей з метою надання допомоги дорослим, одноліткам та молодшим дітям;
- оцінювання результатів праці дорослими та їхньої значущості для інших (виготовлення власноруч іграшок для дітей або ремонт книжок тощо) [29].

Діти дошкільного віку починають керуватися соціальними мотивами, і діти намагаються висловити їх у мові: вони пояснюють свої робочі наміри з точки зору бажання зробити щось для інших: «Допомогти няні змінити рушники, щоб діти могли витерти руки» тощо. Але для дітей цього віку

ставлення дорослого до тих чи інших дій також є потужним мотиватором у роботі. Діти дошкільного віку часто пояснюють своє бажання працювати, тому що дорослі «наказують», бажанням отримати похвалу, визнання від вихователя або батьків. Діти середнього дошкільного віку все частіше виражають свою бажаність працювати через інтерес до того, щоб зробити щось корисне для інших. Під наглядом дорослих соціальні мотиви поступово перетворюються на власні мотивації дитини.

Володіння трудовими процесами та їх складовими є початковим етапом формування трудової діяльності дитини середнього дошкільного віку і відповідно важливою передумовою для розвитку предметно-практичної компетентності [22].

Трудові процеси поступово еволюціонують у різноманітних видах праці, таких як самообслуговування, домашня робота, праця в природі, ручна (художня) праця. Педагоги, включаючи дітей 4-5 років у цей процес, вибирають різні форми організації праці, такі як домашні завдання, доручення та колективна робота. Художня праця є продуктивною діяльністю, що має особливе значення для розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

На основі аналізу сучасної науково-методичної літератури виокремлено такі поняття для визначення змісту художньої праці в закладах дошкільної освіти: ручна праця, художня ручна праця, предметно-практична та перетворювальна діяльність, художньо-творча діяльність, художньо-продуктивна діяльність, дитяче конструювання .

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують значимість художньої діяльності у житті дошкільнят. Вони вважають, що у дітей дошкільного віку прояв творчості виявляється у здатності перетворювати уявлення про навколишній світ, їх первинне використання для створення продукту, що має суб'єктивну цінність для дитини (О. Запорожець, В. Кудрявцев, І. Карабаєва, В. Моляко, Т. Піроженко та ін.).

У процесі художньої творчості дитина використовує свої раніше здобуті знання та вміння, щоб працювати з набутими навичками. Т. Піроженко вказує

на те, що під час творчого процесу дитина вчиться аналізувати об'єкти, порівнювати їх, розпізнавати їхні характеристики, сприймати створений образ і оцінювати його [38].

Дитяче творчість відображає уявлення про оточуючий світ: природу, предмети та соціальне середовище. У структурі інституційного оточення одним з видів творчої активності дітей дошкільного віку є заняття художньою працею [31, с. 26].

За висловленням вчених, необхідним елементом розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку є створення ситуацій, які сприяють їх ознайомленню з властивостями предметів, їхнім походженням, використанням та можливими застосуваннями (Н. Голота, А. Данієлян, О. Дронова, Л. Калузька, С. Матвієнко, О. Половина, Г. Сухорукова, Л. Сірченко, Л. Янцур та ін.).

Т. Коломоець висвітлила можливості розвитку творчих здібностей через проведення занять із образотворчого мистецтва. У своєму аналізі вчена визначила, що ключовими аспектами цього розвитку є діяльність, спрямована на пізнання предметів, та емоційно-суб'єктне спілкування. Ці елементи сприяють формуванню пізнавальних процесів у дитини, визначають ціль і мотивацію поведінки її, а також освоєння знань про навколишній світ та розвиток виявлено про навколишнє середовище [22].

Отже, через свою продуктивну природу, художня практика сприяє розвитку конструктивного мислення та уяви, спонукає розвивати навички встановлення мети та досягнення її, вміння вибирати ефективні способи реалізації задуму, а також аналізувати результати своєї діяльності. Ці процеси змінюють ключову роль у формуванні у дитини професійних та практичних умінь [25].

У роботі І. Карабаєвої вказано критерії сформованості рівня професійно-практичної майстерності у дітей старшого дошкільного віку, відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти. Серед *показників* виділено ті, які можуть формуватися під час творчої діяльності в дошкільному закладі:

- розпізнає різні предмети та їх характеристики, такі як матеріали виготовлення для різних предметів (пластик, папір, метал, тканина, гума, глина та ін.);
- користується предметами з врахуванням їхнього призначення (має навички безпечного використання предметів);
- має уявлення про процес виробництва предметів навколишнього середовища (базові методи їх створення, такі як шиття, вирізання, відтворення) та виявляє інтерес та повагу до професійної діяльності;
- бере активну участь у спільній праці разом із дорослими та іншими дітьми [17].

На сучасному етапі розвитку суспільства все більше уваги приділяється розвитку чуттєвої сфери у дітей, останній цей період є одним із перших та важливих кроків на шляху подальшого зростання. Велике значення сенсорного розвитку приділяла М. Монтесорі. Цей досвід отримується через використання органів чуття та є ключем для відкриття світу. Те, як дитина сприймає навколишній світ, має значний вплив на її майбутні можливості для розвитку.

На кожному етапі вікового розвитку дитина має свою найвищу чутливість до конкретних впливів, і кожен віковий період є основою для подальшого загального розвитку та виховання дошкільника. В ранньому віці є отримання досвіду через органи чуття. На цьому етапі активну роль виконує вивчення різних властивостей предметів. Коректне сприйняття навколишнього простору формується за рахунок відтворення розмірів, форм і кольорів. Це сприяє розвитку адекватного сприйняття об'єктів шляхом відділення їх основних ознак і властивостей [14].

Дослідження в галузі педагогіки та психології показують, що сприйняття в маленьких дітей характеризується неточністю та фрагментарністю. Діти недостатньо добре засвоюють сенсорні еталони форми, кольору, розміру, текстури поверхні, нюхових властивостей, звуку, тощо.

Одним із найважливіших засобів розвитку сенсорної сфери є дидактична гра. На думку низки авторів, головною особливістю дидактичних ігор є те, що ці ігри спрямовані на навчання. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності, яка є основою навчання. Ігри такого типу по-своєму привабливі для дітей. Для них важливе не поставлене завдання, а можливість досягти результату, перемогти.

У сучасній педагогіці використовуються дидактичні ігри для сенсорного виховання, спрямовану на навчання дітей повноцінного сприйняття кольору, форми, величини, положення в просторі. У дидактичній грі, формується пізнавальна активність дитини, проявляються особливості цієї активності. У грі дитина розвивається фізично, засвоює наявність готового змісту, а правило дає змогу вихователю більш систематично використовувати такі ігри для розумового розвитку дітей [9]:

До **гри з предметами** залучаються як іграшки, так і реальні об'єкти (предмети повсякденного вжитку, інструменти) та природні матеріали (фрукти, овочі, листя, шишки). Гра з предметами сприяє розширенню та уточненню знань дітей, розвитку мисленневих процесів (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації), вдосконалює мовлення (навички називання предметів, опису їхніх властивостей та призначення, складання й розгадування загадок, вимова звуків мовлення) , розвиває вольові якості, пам'ять та увагу.

Гра-інсценізація дозволяє уточнити уявлення про різноманітні побутові ситуації (як, наприклад, «Оформлення кімнати для ляльок»), літературні твори (як у випадку «Подорожі у країну казок»), та норми поведінки (у грі «Розуміння концепції добра та поганого») тощо). Для розвитку координації дрібних рухів та контролю за ними ігри з намистом, кеглями, а також настільний більярд є корисними. Ці ігри відіграють важливу роль під час переходу від дошкільного до шкільного навчання.

Ігри з природними матеріалами такими як рослини, листя, квіти, камінчики та мушлі, сприяє укріпленню знань про природу, сприяє розвитку розумових процесів, таких як аналіз, синтез та класифікація.

У **дидактичних іграх** використано різні ігри, що вирізняються нанесеними кольорами, особливостями форми, призначенням, розміром та матеріалом, з яким вони створені. Ці ігри сприяють глибоким знанням про матеріали, із яких виготовлені ігри, і розширюють розуміння їхніх характеристик та унікальних особливостей.

Настільні ігри відрізняються різноманітністю тематики, освітніми завданнями та дизайном. Вони сприяють уточненню та розширенню уявлень дітей про навколишній світ, систематизації знань і розвитку мисленнєвих процесів. У цьому часі особливо популярні пазли, де зображення складаються спеціальною технікою, розділяються на кілька частин і мають різну тематику, таку як сцени з мультфільмів, зображення тварин або замків. У словесних іграх особливістю є те, що процес вирішення освітнього завдання відбувається на рівні мислення, без використання візуальних образів. Із дітьми старшого віку частіше перетворюються словесні ігри.

Ігрові завдання, дії, правила та результат гри є взаємопов'язаними, і, навіть, якщо хоча б один з цих елементів руйнує її цільність, – це не знижує виховний ефект. Таким чином, дидактична гра є складним, багаторівневим явищем. Під час дидактичних ігор не лише розвиваються сенсорні навички, але й відбувається розвиток усіх психічних процесів у дітей, формується їх емоційно-вольової сфери, а також вдосконалюються розумові навички.

Таким чином, середовище, яке сприяє розвитку та навчанню в групах дошкільного віку або на території, повинно забезпечити впровадження різноманітних освітніх програм, враховуючи національно-культурні та кліматичні особливості місцевості, де відбувається навчання. У предметно-розвивальному середовищі дитина має змогу не лише вивчати властивості, якості та призначення різноманітних предметів, а й набувати досвіду

соціального спілкування, формою якого є контакт з однолітками під час гри. Це початок процесу формування елементарних навичок спілкування.

Дорослий слугує взірцем для наслідування, за його допомогою викладаються універсальні моральні норми та правила. Завдання – за допомогою різних способів привернути увагу дітей, викликати їхній інтерес, є можливість закласти початок розвитку допитливості. Їжа для роздумів, яку отримує дитина, сприяє її готовності брати участь у заняттях і отримувати від них задоволення. Під час занять дитина, яка звикла слухати дорослого, та приділяти увагу вказівкам, здобуває знання про різні предмети їх характеристики і функціональність, а також зовнішні аспекти, такі як форма, кольори, розміри, вага, матеріали та інші властивості. Цей процес сприяє розвитку та удосконаленню сприйняття дитини.

2.2. Розробка рекомендацій щодо застосування методики М. Монтесорі для формування предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Презентація методичних рекомендацій

Сприятливе середовище – це той заклад дошкільної освіти, в якому правильно оформлені класні кімнати, є матеріали, що сприяють розвитку, і добре підготовлені вчителі. Метод М. Монтесорі поєднує в собі всі ці фактори, щоб створити належні умови для повноцінного розвитку дитини.

Виходячи з досить очевидного припущення, що діти є головними господарями, «користувачами» закладу дошкільної освіти, класи, спроектовані за методикою М. Монтесорі, обладнані меблями, які адаптовані до розвитку дітей та вікових пропорцій, меблі легкі і функціональні – їх можна використовувати по-різному в залежності від індивідуальних потреб дитини (наприклад, для переміщення по кімнаті). Всі полиці, стелажі та шафи відкриті, немає місця для закритих ящиків або шаф.

Навчальні матеріали М. Монтесорі та інші предмети, корисні для процесу навчання, завжди знаходяться в межах досяжності дитини і доступні в будь-який час. У кімнаті має бути багато зелених рослин, заохочуються будь-які «живі» репродукції, а також колекції неживої природи: мушлі, камінці, «скарби» з різних пір року тощо. Дуже важливо, щоб Монтесорі-матеріали були правильно розміщені. Навчальні матеріали Монтесорі визначаються як розвиваючі, тому що вони дозволяють дитині повноцінно розвиватися і є, на думку багатьох експертів, «ключем до розуміння світу».

Навчальні матеріали розроблені таким чином, щоб вести дитину від конкретного до загального, від конкретного до більш складних тем і до абстракції. Спочатку М. Монтесорі розділила їх на три групи: для вивчення емоцій, для читання та для вивчення математики. Пізніше спектр навчальних інструментів поступово розширювався, і сьогодні він охоплює всі сенситивні фази цього періоду дитинства.

Зона практичного життя – один з основних напрямків методики М. Монтесорі, призначений для дітей дошкільного віку (3-6 років). Основний принцип Монтесорі полягає в тому, що діти повинні мати можливість самостійно досліджувати світ, тому в Зоні практичного життя діти працюють саме з матеріалом, розробленим для їхнього віку та рівня розвитку. У цій зоні діти можуть навчитися підтримувати порядок у кімнаті, готувати їжу, мити посуд, прибирати, доглядати за рослинами та іншим практичним навичкам, що робить навчання легким і цікавим [26].

Середній дошкільний вік – це час, коли діти починають активно досліджувати навколишній світ, формувати свої знання, вміння та навички. Предметно-практична компетентність є одним із важливих елементів в основі дошкільної освіти, що забезпечує розвиток практичних умінь і навичок у різних сферах життєдіяльності.

Предметно-практична компетентність за БКДО визначається як «здатність дитини реалізовувати творчі задуми щодо перетворення об'єктів довкілля з використанням різноманітних матеріалів, спираючись на знання

про засоби та предметно-практичну діяльність, з допомогою дорослого або самостійно шляхом виконання конструктивно-технічних і творчих завдань, моделювальної діяльності» [3].

Особливістю розвитку предметно-практичних навичок у дітей середнього дошкільного віку є те, що в цьому віці діти починають знайомитися з такими практичними видами діяльності, як приготування їжі, прибирання кімнати, одягання та розв'язування шнурків. Під час практичної діяльності у дітей розвивається дрібна моторика та координація рухів.

Заклад дошкільної освіти може розвивати когнітивні та практичні навички середнього дошкільника, створюючи практичну життєву сферу відповідно до педагогічної концепції М. Монтесорі. Основний принцип М. Монтесорі полягає в тому, що діти повинні мати можливість самостійно досліджувати світ, тому в практичній життєвій зоні діти працюють з матеріалами, спеціально розробленими для їхнього віку та рівня розвитку.

Створення такого простору для дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти потребує педагога, який знайомий зі змістом цього методу, та спеціально обладнаного середовища у груповому приміщенні з відповідними матеріалами та обладнанням.

У сучасних «Монтесорі»-закладах можна зустріти такі групи матеріалів та навчальних посібників («Монтесорі-матеріали») (Рис. 2.1) [50]:

1) **Щоденні справи (практичне життя)** – це матеріали, що стосуються самообслуговування, соціальної поведінки, особистого розвитку, справи з ними ґрунтуються на потребах дитини та її бажанні самостійно здійснювати щоденні дії; підручники цієї групи безпосередньо призначені для задоволення цих потреб;

2) **Навчання органів чуття (розвиток органів чуття)** – метод М. Монтесорі спрямований на розвиток окремих органів чуття і надає інструменти для їх формування. Ці матеріали показують характеристики кожного об'єкта, наприклад, розмір, довжину, товщину; для кожного органу чуття пропонуються окремі матеріали зростаючої складності, навчальні

матеріали для розвитку окремих органів чуття можна логічно поєднувати один з одним;

3) **Мовна підготовка (розвиток мови)** – це група допоміжних засобів, які знайомлять дитину з читанням, письмом і, звичайно ж, розвивають мову. Ці посібники зміцнюють м'язи рук, розвивають дрібну моторику і готують дитину до правильного тримання олівця або ручки. Це жорсткі літери, вирізані з оксамиту (дитина вивчає літери на дотик), пазли, трафарети (з рамки вирізається контур певної геометричної фігури, який дитина повинна знайти і приклеїти або обвести олівцем, щоб отримати різні малюнки на папері) та інші;

4) **Математична освіта (математичний розвиток)** – математика – це те, що найбільше сприяє розумовому розвитку дитини, покращує її мислення та допомагає їй у повсякденній роботі. просторова освіта (науковий розвиток);

5) **Просторова освіта або науковий розвиток** це група ресурсів, які спрямовані на підтримку інтересів у розумінні навколишнього середовища та пояснення явищ, що відбуваються в природі та суспільному житті. Цей розділ містить загальну інформацію з різних наукових галузей, таких як геологія, географія, біологія, хімія. Тут представлені глобуси, картографічні матеріали, пазли з контурними різноманітними зображеннями тварин, рослин та багато іншого.

Від так у для розвитку органів чуттів можна провести гру з використанням матеріалів з середовища для розвитку предметно-практичної компетентності, це гра з клаптиками:

«Гра з клаптиками»

Вікова група: середній дошкільний вік

Мета: розвиток навичок оцінки, класифікації та порівняння різних відчуттів через тактильні дотики.

Обладнання: 6-8 різних клаптиків тканин – шовк, вовна, бавовна, оксамит тощо (2 з них – одного типу).

Хід гри

Вихователь викладає на столі усі клаптики тканини, просить дітей заплющити очі і дає дітям вказівку: шукати однакові пари на дотик і складати їх поруч на столі.

Такі незвичайні ігри сприяють розвитку сенсорного сприйняття у дітей та сприяють утворенню ґрунтовних уявлення про оточуючий світ.

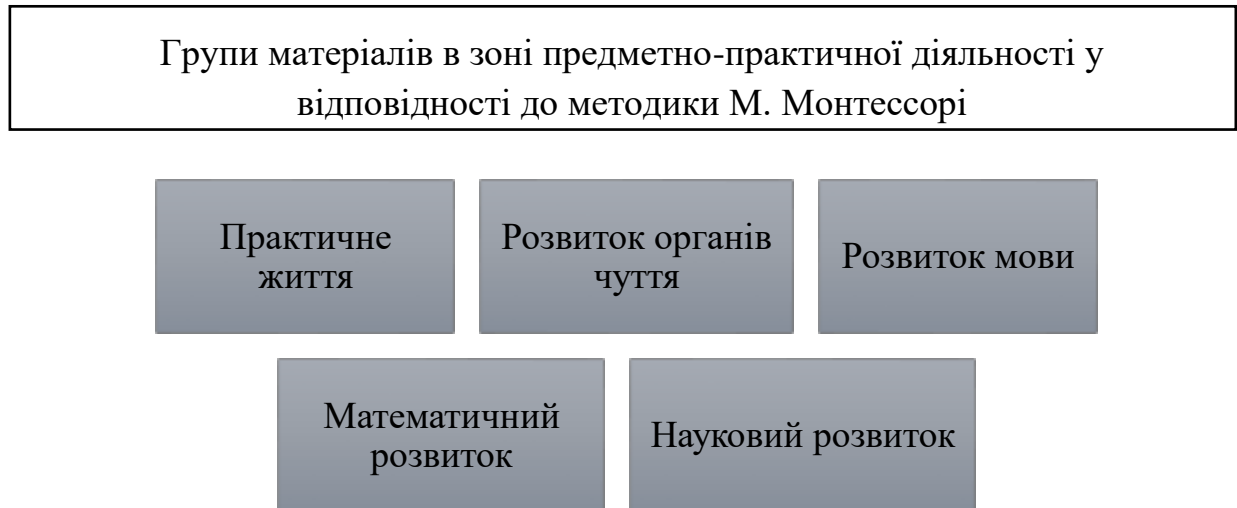


Рис. 2.1. Групи матеріалів для створення зони предметно-практичної діяльності у відповідності до методики М. Монтесорі

У закладах дошкільної освіти, які працюють за методикою М. Монтесорі або їх називають «Монтесорі садочки» одночасно з розвитком сенсорної чутливості діти також вчать етикету. Засновниця методики вбачала, що вже з дитячих років важливо вчити дітей поважати іграшки та матеріали: слід урівноважено пояснювати, що після гри або заняття вони повинні бути повернуті на своє місце, не розкидатися по приміщенню. Однак це потрібно робити спокійно, без гучних настанов і покарань. Вихователь повинен мати терпіння й не поспішати, допомагаючи дитині вчитися та розвиватися у власному темпі. Для дитини важлива підтримка й впевненість у тому, що вона зможе досягти успіху.

У закладі дошкільної освіти компоненти предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку можна розвивати шляхом

створення зони практичного життя за педагогічною системою М. Монтесорі. Основним принципом М. Монтесорі є те, що дитина повинна мати можливість самостійно вивчити світ, тому діти в зоні практичного життя працюють з матеріалами, які спеціально розроблені для їхнього віку та рівня розвитку [4].

Зміст предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку базується на наступних компонентах:

1. Повсякденне життя. У дітей формуються навички та уміння виконувати різноманітні повсюдні дії: одягання та розв'язування шнурків, збирання іграшок та речей, використання столових приладів тощо.

2. Гігієна та охорона здоров'я. У дітей формуються знання та навички, які пов'язані з піклуванням про власне здоров'я: правила особистої гігієни, безпечне поводження з предметами побуту, правила харчування тощо.

3. Екологія. У дітей формуються знання та навички, пов'язані з екологічною культурою: правила сортування відходів, охорони природи та довкілля, дбайливе використання ресурсів тощо [25].

Можливість створення цієї зони вимагає від вихователя глибокого розуміння принципів цієї методики, а також наявності спеціально обладнаного приміщення, оснащеного необхідними матеріалами та інструментами [45].

Методичні рекомендації щодо створення зони розвитку предметно-практичної компетентності для дітей середнього дошкільного віку у закладі дошкільної освіти за методикою М. Монтесорі (Рис. 2.2.) [28]:

1. Це має бути окрема зона в груповій кімнаті, зі спеціальними полицями для зберігання матеріалів та обладнання. У цій кімнаті діти виконують практичні завдання відповідно до теми тижня. Приклад: тема тижня – «Кулінарія», тема заняття – «Вчимося бути кухарем», і відповідно до теми діти виконують завдання в практичній зоні, де готують обід в ролі кухаря. Важливо, щоб було достатньо місця для руху та безпеки, а також щоб діти мали доступ до потрібних матеріалів та інструментів для розвитку практичних навичок.

2. Наступним кроком є підбір матеріалів для кімнати відповідно до системи М. Монтесорі. Підбір матеріалів для практичного життєвого простору є важливою частиною методу М. Монтесорі. Підбір матеріалів повинен враховувати інтереси та потреби дітей.

3. Роль вихователя в практичному житті, згідно з методикою М. Монтесорі.

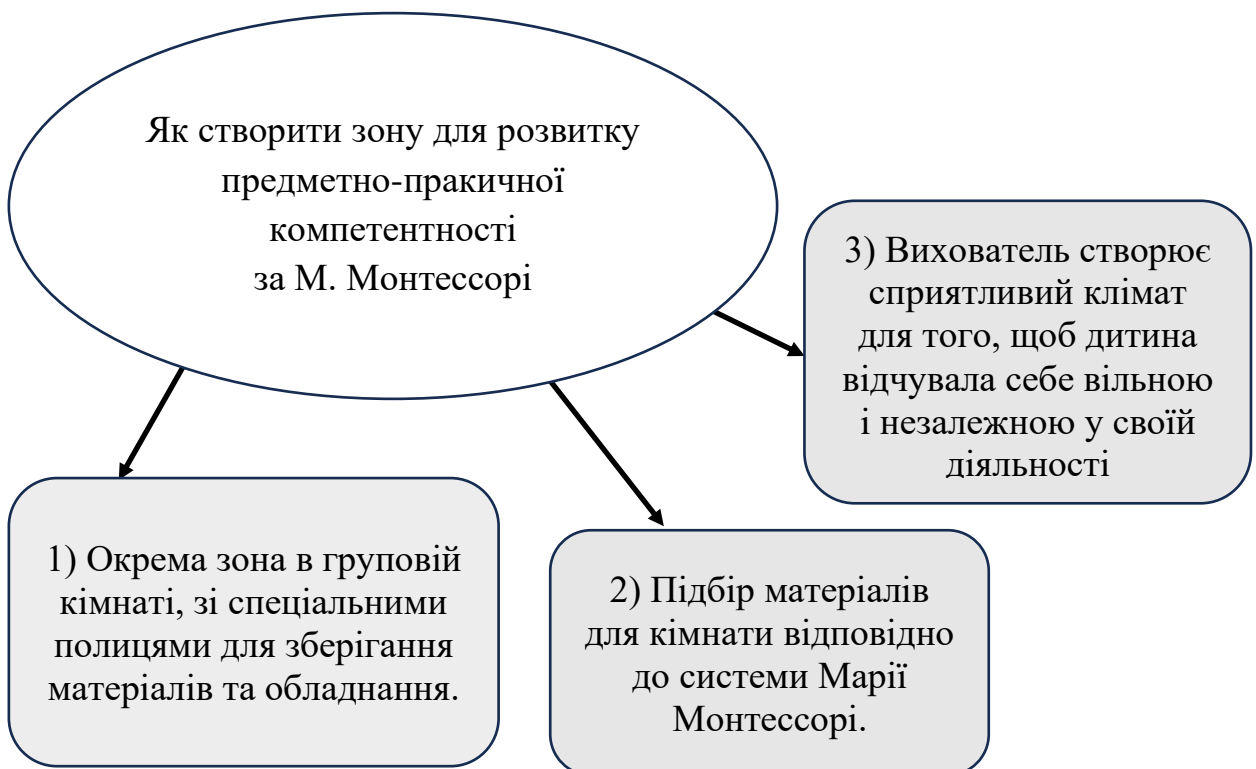


Рис. 2.2. Створення зони практично- компетентісної діяльності в ЗДО

Основним завданням вихователя є створення сприятливого клімату для того, щоб дитина відчувала себе вільною і незалежною у своїй діяльності.

Для цього педагог повинен:

- давати дитині можливість вибрати матеріал і спосіб виконання завдання;
- бути уважним і м'яким, не нав'язувати їй власних ідей;
- дозволяти дитині самостійно досліджувати матеріал і знаходити власні рішення;

- допомагати дитині розуміти і вчитися на своїх помилках;
- не допомагати дитині, а давати їй самостійність і впевненість у собі

Для розвитку дітей важливо не тільки регулярно використовувати дидактичні матеріали, а й різні варіанти вправ М. Монтесорі, які включають:

- зав'язування і розв'язування бантиків і шнурків;
- застібання і розстібання гудзків, застібок і пряжок;
- пересипання круп та переливання води ложкою з однієї ємності в інше;
- моделювання з пластиліну або солоного тіста;
- виконання побутових справ, таких як миття посуду, витирання пилу, підмітання підлоги;
- допомога у складанні випраного одягу;
- сортування шкарпеток за парами;
- поливання кімнатних рослин та їх обприскування;
- участь у процесі приготування їжі, зокрема змішування компонентів для салатів, вимішування тіста, нарізання фруктів і овочів;
- малювання на піску або за допомогою манної крупи;
- вправи з прищіпками, наприклад, чіплення їх на коло, вирізане з жовтого картону, щоб утворити сонце;
- створення аплікацій з природних матеріалів.

Виховання дитини може бути успішним, якщо вихователь під час проведення освітньої діяльності у зоні практичного життя буде дотримуватись певних умов, а саме:

- 1) Не втручатись у більшій мірі: дозволити дитині самостійно виконувати безпечні завдання.
- 2) Встановлювати та дотримуватись правил: навчити дитину прибирати за собою, мити руки, складати одяг інші правила дому. Обмежити кількість правил, щоб уникнути заплутаності.
- 3) Створити стимулююче середовище для розвитку, де дитина може навчитися світу і розвиватися.

4) Не забороняти без необхідності: дозволяти дитині досліджувати світ навколо через практичний досвід.

5) Сприймати дитину як особистість: розмовляти з нею, не спрощуючи мовлення, виражати повагу та цікавитись її думкою.

6) Уникати оцінювання та порівнянь: замість «Ти молодець!» використовувати конкретні зауваження «Ти розклав шкарпетки по парам, але не рівно».

7) Практикувати використання порцелянового та керамічного посуду, щоб навчити дитину дбайливості.

8) Розмістити іграшки на відкритих полицках та книги на рівні очей дитини.

9) Регулярно змінювати іграшки та матеріали, обмежуючи їх кількість.

10) Оновлювати навчальні матеріали відповідно до віку дітей та тем тижня.

Систематично організовувати такі форми взаємодії, як «Коло» і «Заняття тиші» [50]. **«Коло»** представляє собою колективну діяльність дітей та щоденний ритуал. Під час роботи в колі діти спілкуються і обмінюються цікавою інформацією, в той час як педагог висвітлюють також інформацію відповідно до теми обговорення або використовує певний навчальний матеріал. Впровадження «Коло» важливо для компенсації соціалізації.

«Заняття тиші» – це короткі заняття, які займають 2-3 хвилини часу. Такі заняття служать не лише відпочинком для центральної нервової системи, а й вправою для розвитку сили волі. Під час такого заняття дитина має слухати тишу, а потім розповісти про те, що вона відчула та на що звернула увагу. Вихователь на власному прикладі вказує, як правильно сидіти, акцентуючи увагу дітей на позиції рук і ніг, правильному положенні тіла та диханні через закритий рот. Крок за кроком дітей навчають сидіти тихо і не видавати зайвих звуків. Це ефективна вправа для тренування сили волі, через те, що контроль над інстинктами та емоціями вимагає значних зусиль.

«Заняття тиші» також становлять внесок у розвиток дитячої усвідомленості у власних почуттях. Після заняття діти мають можливість розповісти про свої враження та почуття. Ці заняття проводяться у спокійному та тихому середовищі, дарують дитині відчуття захищеності та внутрішньої концентрації, що залишає глибокий вплив на свідомість дитини дошкільного віку.

Види «Занять тиші»:

1) Слухання тиші навколо: дітей закликає вихователь заплющити очі та вивчати звуки тиші. Після цього вони діляться зі всіма своїми спостереженнями про те, що почули.

2) Слухання внутрішньої тиші: діти заплющують очі та затуляють вуха долонями. Якщо дитина спокійна, вона може відчути своє серцебиття та дихання.

3) Слухання звуку хрускоту: вихователь пропонує дітям взяти печиво або кукурудзяні пластівці, заплющити очі та затулити вуха долонями і разом з дітьми жувати і уважно слухати звук який виходить. Після того як діти прожували вихователь разом з дітьми обговорює, як це звучало і чи схожий цей звук на щось.

4) Дотик до долоні: Вихователь за допомогою олівців, пір'ячка або іншого матеріалу після того як заплющують очі починає доторкатися до долоні цим предметом. Після того як вихователь доторкнувся до кожної дитини діти розплющують очі і діляться враженнями.

5) Пошепки: протягом певного часу всі розмовляють тільки пошепки. Цього правила слід дотримуватись і слідкувати за процесом такої тиші не тільки дітям, а й вихователю. слідувати як для дітей, так і для дорослих. Щоб почути те, що кажуть оточуючі дітям потрібно уважно слухати слова, які вимовляються тихо та здалеку. Марія Монтесорі вважала, що це спонукає до уважності та здатності чути тихі звуки.

6) Тихий рух: важливо ознайомитися дітей з високим рівнем тиші, який можна досягти через різні види рухів, можна навчити дітей тихому

переміщенню предметів на полицях, обережно брати предмети з місця і класти на те ж саме місце або поруч.

Отже, організація практичної життєвої зони за методикою М. Монтесорі для дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти є важливою для розвитку практичних навичок і підготовки дітей до самостійного життя. Для цього необхідно забезпечити наявність матеріалів та обладнання в зоні практичної життєдіяльності, орієнтуватися на індивідуальний розвиток кожної дитини та надавати їй можливість вільно виконувати завдання в спеціально обладнаній для цього зоні.

Висновок до розділу 2

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі означає створення необхідних умов для розвитку дитини дошкільного віку – сприятливого розвивального простору в ЗДО, де дитина дошкільного віку може брати участь в активній діяльності, в якій відбуватиметься розвиток, спілкування з однолітками, засвоєння знань та вдосконалення вмінь і навичок.

На нашу думку, обов'язковим завданням усіх дитячих закладів є створення різноманітного середовища, яке відповідає різним особливостям дітей дошкільного віку (вік, стать, індивідуальний та особистісний розвиток, інтелектуальний розвиток тощо). Система Монтесорі є живим прикладом ефективної реалізації середовища, заснованого на ідеї вільного виховання.

Монтесорі-матеріали не є педагогічними матеріалами в традиційному розумінні, але Монтесорі-матеріали є найважливішим елементом середовища, в якому повинні перебувати діти.

Важливо пам'ятати, що розвиток предметно-практичної компетентності можливий лише тоді, коли дитина вирішує конкретні практичні завдання та активно взаємодіє з іншими учасниками. Для досягнення позитивних результатів вихователь має сприяти створенню таких умов.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу сформулювати наступні висновки:

1. Проаналізовано, що дошкільний вік є чутливим періодом для розвитку багатьох дитячих навичок та вмінь, включаючи предметні та практичні компетентності. Цей час сприятливий для формування здатності дітей взаємодіяти з іншими, як дітьми, такими і дорослими, у контексті практичних завдань, а також для координації своїх дій разом із партнерами.

Предметно-практична компетентність визначається як здатність дитини реалізовувати творчі задуми щодо перетворення об'єктів довкілля з використанням різних матеріалів на основі усвідомлення засобів і професійно-практичних дій за допомогою дорослого або самостійно в процесі виконання конструктивних, технічних і творчих завдань.

2. Обґрунтовано, що важливою передумовою формування предметно-практичної компетентності є участь дітей у трудовій діяльності. Трудова діяльність включає в себе різноманітні види праці, які складаються з ряду окремих трудових процесів. Трудовий процес можна розглядати як окрему частину трудової діяльності, в якій усі складові частини цієї діяльності представлені чітко та структуровано: мета роботи, матеріали та засоби праці (інструменти) і робоче обладнання (знаряддя праці); сукупність трудових дій, які виконує людина для перетворення матеріалів за допомогою знарядь праці; результат праці, який задовольняє потреби людини. задоволення потреб людини як реалізація мети.

Доведено, що важливим аспектом для розвитку цієї компетентності є підвищення мотивації, адже діти повинні розуміти, для чого вони виконують ті чи інші завдання, і бачити в них сенс. Педагог також має сприяти створенню умов для дитячої самостійності, щоб дошкільнята могли не тільки повторювати за вихователем, а й творчо підходити до розв'язання завдань, вибору шляхів і досягати поставлених цілей відповідно до власних інтересів і потреб.

Дітям середнього дошкільного віку важко спілкуватися з великою кількістю людей, тому починати роботу слід в невеликих групах це може бути корисною стратегією. Такий момент дозволяє всім дітям активно брати участь у конкретних завданнях. Цей підхід особливо корисний для дітей, які відчувають себе сором'язливо та мають труднощі у встановлених контактах з іншими.

3. Розкрито філософію М. Монтесорі, її значення та особливості застосування в розвитку дітей середнього дошкільного віку. Основна ідея цього методу Монтесорі полягає в тому, що діти розвиваються у власному темпі, за планом, розробленим з урахуванням їхніх потреб, особистих інтересів і здібностей. Нормою для набуття нових навичок є занурення в конкретну дію, яка неминуче повторюється. Більше того, дитина може виконувати цю дію стільки разів, скільки забажає. Монтесорі-матеріали організовані таким чином, що дитина може спостерігати за помилками, яких вона припускається під час роботи. Цей принцип самоконтролю означає, що дитина може сама вирішити, добре чи погано вона виконала завдання, і якщо вона припустилася помилки, то може сама її виправити.

У добре організованому середовищі діти можуть вибирати, над яким матеріалом вони хочуть працювати, визначати власну сферу роботи і вирішувати, чи брати участь у групових заходах, чи ні. Дитина також сама вирішує, як вона хоче працювати. Дитина може працювати стільки, скільки їй цікаво і комфортно. Кожен предмет має своє місце в кімнаті, на яке дитина повина повернути його після завершення діяльності.

4. Досліджено методи й умови формування предметно-практичної компетентності та на їх основі укладено рекомендацій щодо застосування методики М. Монтесорі в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Констатуємо, що предметно-практична компетентність ґрунтується не тільки на різних видах дошкільної праці (самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, художня праця), не менш важливими є й інші види діяльності. Важливим є те, що розвиток цього вміння відбувається не

однобічно, а багатогранно. Результатом сформованої тематично-практичної компетентності є творча інтеграція через вираження предметно-практичних і технологічних дій, сформованих у самостійній та спільній діяльності з однолітками.

Описано, що педагогічні ідеї М. Монтесорі духовно споріднені сучасному педагогу і можуть бути реалізовані на практиці як прагнення фахівця до професійного та особистісного самовизначення і саморозвитку. Ця трансформація дозволить йому відкрити для себе справжню основу гуманістичної освітньої парадигми, яка є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення.

У відповідності до завдань кваліфікаційної роботи були розроблені практичні рекомендації щодо застосування методики М. Монтесорі в закладах дошкільної освіти та створені методичні рекомендації для облаштування групового осередку для розвитку предметно-практичної компетентності у дітей середнього дошкільного віку за методикою М. Монтесорі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. 2019. Вип. 8. 255 с.
2. Андросович К. Проектна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2014. Вип. 1. С.23–30.
3. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). Дата оновлення: 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyiyakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> (дата звернення: 12.09.2023).
4. Бугайова І. Нові підходи до організації трудового навчання. *Психолог дошкілля*. 2014. № 12. С. 8–11.
5. Гавриш Н. Проектна модель організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2009. №6. С. 9–11.
6. Гаращенко Л., Літченко О. Художня праця як засіб формування предметнопрактичної компетентності у дітей дошкільного віку. *Освітологічний дискус. Наукове електронне фахове видання* 2019. № 3–4. URL : <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/639> (дата звернення: 12.09.2023).
7. Грицкова Ю. В. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. *Інноваційна педагогіка: зб. наук. праць*. Одеса: Причорноморський науководослідний інститут економіки та інновацій, 2019. Вип. 12. Т.2. С. 106–109.
8. Гогола І.О., Семенович Я.О., Сорочинська О.А. Формування предметно-практичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої праці. 2022. URL : <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 15.10.2022).

9. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі : виклики сучасності: монографія. Рівне: Волин. береги, 2016. 384 с.
10. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтесорі : теорія і технологія : навч. посіб. Київ: Слово, 2009. 304 с.
11. Долинна О., Низковська О. Праця як засіб формування предметно-практичної компетенції дітей. Рекомендації з трудового виховання до освітньої лінії «Дитина у світі культури». *Дошкільне виховання*. 2012. №9. С. 22–27.
12. Долинна О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 7–15.
13. Крутій К. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2016. 160 с.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2004. 352 с.
15. Закон України «Про дошкільну освіту». *Урядовий кур'єр*. 2001. № 144. С. 1–9.
16. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. Київ : Генеза. 2018. 88 с.
17. Ідеї М. Монтесорі щодо ролі і функцій педагога закладу дошкільної освіти та їх використання в умовах реформування вітчизняної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. URL : <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view> (дата звернення: 22.04.2023).
18. Карабаєва І. Визначаємо рівень сформованості ігрової компетентності. *Вихователь- методист дошкільного закладу*. 2017. №2. С. 52–58.
19. Кваліметричний підхід до оцінки розвитку дошкільників | Інші методичні матеріали. Дошкілля URL: <https://vseosvita.ua/library/kvalimetricnij-pidhid-do-ocinki-rozvitku-doskilnikiv-175551.html> (дата звернення: 22.04.2023).

20. Квасилівський ЗДО (ясла-садок) : Моніторинг динаміки досягнень дітей дошкільного віку. URL: <http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=383> (дата звернення: 22.04.2023).

21. Кобеньок Г. Веселий мурашник: Посібник з екологічного виховання для дітей шкільного віку. Київ: Wetlands International Black Sea Programme, 2007. 50 с. 3.

22. Коломоєць Т.Г. Розвиток творчості дітей дошкільного віку на заняттях з художньої праці. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/710229/7/Коломоєць-стаття%20Т.Г.pdf> (дата звернення: 01.08.2023).

23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.». 2004. 215 с.

24. Кони́на Е. Ю. Формування культурно-гігієнічних навичок у дітей. Ігровий комплект. Айріс-прес, 2009. 12 с.

25. Корж Т.М. Методичні рекомендації щодо формування предметно-практичної компетенції дітей дошкільного віку URL : <http://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/282> (дата звернення : 20.08.2023).

26. Коцман М. В. Монтесорі середовище та особливості його створення у ЗДО. *Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи* (матеріали III Всеукр. наук.-практ. кон. (з міжнар. участю), Дніпро, 12 грудня 2022 року). 2022.

27. Коцман М. В. Особливості застосування філософії М. Монтесорі для розвитку предметно-практичної компетентності дітей середнього дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. мат. VII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2023. С. 80–82

28. Коцман М. В. Методика створення зони практичного життя за М. Монтесорі для дошкільників середнього віку. *Наукові здобутки студентів з дошкільної та спеціальної освіти* : зб. наук. і наук.-метод. праць

студ. до III Всеукр. наук.-практ. конф. «Дошкільна освіта : проблеми, пошуки, інновації». Вип. №14, Кривий Ріг, КДПУ. 2023. С. 88–90.

29. Кривенко Л. Поради щодо адаптації дітей у садочку. *Психолог дошкілля*. 2014. № 9. С. 40.

30. Літченко О.Д. Ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку у педагогічній пресі (50-80-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 294 с.

31. Матвієнко С.І. Сучасні підходи до запровадження дошкільної дизайн-освіти. Художня праця як засіб формування предметно-практичної компетентності у дітей дошкільного віку. *Освітологічний дискурс*, 2019, № 3-4. С. 26–42.

32. Меренкова Р. В. Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. Запоріжжя, 2015. 124 с.

33. Метод Марії Монтесорі для дошкільнят (частина 2) – Розвиток дитини. URL : <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/240/> (дата звернення: 22.04.2023).

34. Методичні рекомендації щодо формування предметно-практичної компетенції дітей дошкільного віку. 2016. С. 1-6. https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/Korzh_Predmetno (дата звернення: 22.04.2023).

35. Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 22.04.2023).

36. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / заг. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

37. Пеккер Т. В., Голота Н. М., Терещенко О. П., Резніченко І. Ю. Програма розвитку конструктивних здібностей у дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». Київ : 2016. 22 с.
38. Піроженко Т. Особистісний потенціал дитини дошкільного віку. URL : <https://ird.npu.edu.ua/files/24.pdf> (дата звернення : 01.08.2023).
39. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2013. 464 с. 2. 3.
40. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» / керівники : Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 328 с.
41. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан; за заг.ред. О.В.Низьковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
42. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). Ч.2. Від трьох до шести (семи) років / Аксьнова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В.; наук. кер. Кононко О.Л. Київ: ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2014. 452 с.
43. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений керівник проекту : Жебровський Б. М. Тернопіль : Мандрівець, 2012.
44. Програма для дошкільних закладів / укл. О. І. Білан, Тернопіль : Мандрівець, 2012. 229 с.
45. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с.
46. Тестові завдання – дошкільна освіта. URL : <https://urok.osvita.ua/doshkillya/testovi-zavdanna/> (дата звернення : 01.08.2023)
47. Щербина Н. П. Пізнавальна самостійність дітей старшого дошкільного віку як основа розвитку їх творчості в художній праці. *Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності* : матеріали Всеукраїнського науково-

методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. І. І. Загарницька. К., 2012. С. 156–160.

48. Frierson, P. Maria Montessori's Epistemology'. *British Journal of the History of Philosophy*, 2022, С. 67–91. URL : CrossRefGoogle Scholar (дата звернення : 01.08.2023).

49. Marshall, Chloë. Montessori education: a review of the evidence base. URL :<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6161506/> (дата звернення : 01.08.2023).

50. Montessori, M. *The Montessori Method*. Translated by George, A. E.. New York: Frederick A. Stokes Company. URL : Google Scholar. (дата звернення : 01.08.2023).

51. Montessori, M. Moral and Social Education. *Communications*, №4, С. 15–19. URL : Google Scholar. (дата звернення : 01.08.2023).

52. Montessori, M. (2007–) *The Montessori Series*. 22 vols. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. URL : Google Scholar. (дата звернення : 01.08.2023).

53. The Moral Philosophy of Maria Montessori. *Journal of the American Philosophical Association*. Cambridge Core URL : <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-the-american-philosophical-association/article/moral-philosophy-of-maria-montessori/69DD7B9328BC0F385A298209728D2F9E> (дата звернення : 01.08.2023).