

ЧАСТИНА 4.

РОЗВИВАЛЬНА ОСВІТА – ПОТРЕБА НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

РОЗДІЛ 17. ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ГРУПАХ РАНЬОГО ВІКУ ТА ДОШКІЛЬНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

(Автори: Гавриш Н.В.; Рейпольська О.Д.)

17.1. Термінологічний аналіз понять

Модернізаційні процеси, які відбулися протягом останніх п'яти-шести років, спричинили суттєві зміни у вітчизняній системі дошкільної освіти. Реалізація гуманістичної парадигми, згідно з якою пріоритетним напрямом визначено розвиток і саморозвиток дитини як особистості в різних видах діяльності, актуалізувала поняття *освітнє середовище*, що було мало затребуваним у попередні часи, оскільки по суті майже підмінялося поняттям *навчально-виховний процес*. Більшістю науковців *освітнє середовище* є складним поліфункціональним, багатоаспектним явищем і визначається як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексного застосування людських та всіх інших ресурсів для реалізації освітніх цілей і завдань (Вербицька, 2010; Ладивір, 2012; Піроженко, 2013; Ясвін, 2001 та ін.).

Проблема створення розвивального середовища та організації освітньої роботи в ньому пов'язана з тим, що переважна більшість педагогів, на жаль, зводить поняття «освітнє середовище» до предметно-просторової організації меблів, обладнання, дидактичних засобів у приміщенні групи, ігноруючи інші аспекти цього феномену, зокрема, можливості особистісного самовизначення дошкільника в різних видах активності попри нав'язування йому діяльності, організованої за ініціативою педагога.

Протягом останніх років науковцями розроблено теоретико-методологічні засади створення освітнього середовища в дошкільному закладі, орієнтованого на особистісний розвиток дитини. Проте досвід роботи закладів дошкільної освіти засвідчує, що для технологічної реалізації означеного завдання існує низка суперечностей, пов'язаних із неготовністю переважної більшості педагогів до здійснення освітньої роботи в розвивальному середовищі дошкільного закладу.

Проблема створення освітнього середовища розглядалася науковцями різних галузей, які вбачали в ньому могутній чинник особистісного зростання, набуття соціального досвіду, пізнання, взаємодія з оточуючими тощо. Тож, вивчення теоретичних аспектів проблеми має охоплювати різноспрямовані наукові розвідки, зокрема: гуманістичні засади, що класифікує дитину як цілісну унікальну особистість, спрямовану на повну реалізацію власного «Я» (Маслоу, 1971); дослідження про розвиток мислення, засвоєння дитиною системи знань у природному та предметному середовищі (Піаже, 1952), особистісного становлення дошкільника (Божович, 2008; Эльконин, 1960; Запорожець, 1995; Леонтьев, 1975). Учені наголошують, що в основі розвитку особистості лежить вільна, самостійна предметно-перетворювальна діяльність. Водночас науковці зауважують, що сформовані в дитини психічні функції є результатом інтеріоризації продуктів співробітництва в системі «дорослий–дитина» (Запорожець, 1995; Ладивір, 2012). Тож необхідна не просто свобода дій дитини, а грамотне спрямування її активності розвивальному, стимульному полі. Важливого значення набувають і результати дослідження, у яких схарактеризовано, як змінюються форми індивідуального життя дитини на вікових сходинках, підкреслюючи роль оточення, форм і характеру взаємодії з ним для досягнення особистісної зрілості (Вовчик-Блакитна, 1976; Запорожець, 1995; Эльконин, 1960; Піроженко, 2012; Петровский, 1996, Рубинштейн, 1989). Для побудови розвивального освітнього середовища важливого значення мають теорії про становлення суб'єктності як форми самодетермінації особистості (Ананьев, 2001; Кононко, 2000), адже дають можливість спроектувати різні форми взаємодії в моделі «дорослий–дитина» як умови становлення

суб'єктності останньої. Спроби окреслити теоретичну платформу для побудови освітнього середовища в умовах вітчизняного дошкільного закладу як простору життєдіяльності дитини, найважливіших для періоду раннього онтогенезу умов, у яких проходить її життя в ЗДО, робилися неодноразово (Гавриш, 2019; Кононко, 2000; Крутій, 2009; Якиманская, 2017 та ін.).

Має особливе значення для розробки проблеми доробки української психологічної школи останніх десятиліть, до яких належать фундаментальні праці М. Вовчик-Блакитної (1976) (передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві); О. Кононко (2000) (індивідуальні особливості психічного розвитку дітей), а також теоретико-експериментальні дослідження таких українських психологів, І. Бех (2015) та ін. Висновки названих науковців розглядалися в аспекті особистісного розвитку дитини в умовах освітнього середовища.

Розглядаючи різні аспекти психофізичного розвитку дитини, учені підкреслювали особливе значення середовища як поля соціальної і культурної діяльності, стилю життя, сфери передачі і закріплення соціального досвіду, надбань культури, формування субкультури, розвитку творчості, – всього, в чому і завдяки чого зростає дитина, такої організації і забезпечення її активності; яка б стимулювала її особистісний розвиток. Коротко оглянемо наукові праці, присвячені студіюванню поняття «середовище». Так, Ю. Мануйлов (2008), визначає середовище як те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток, і «усереднює» особу.

Характеризуючи середовище як сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю, учені відзначають, що межі, масштаби, умови і характер впливу середовища на особистість можуть бути різними: найближче (родина, сім'я, родичі, друзі), далеке (суспільний устрій), зовнішнє, внутрішнє, пасивне, активне, актуальне, розвивальне, освітнє (Ясвин, 2001).

У психолого-педагогічній літературі термін «середовище» з'явився в 20-ті роки ХХ століття для характеристики «педагогіки середовища», «суспільного

середовища дитини», «оточуючого середовища» (Петровский, 1996). Нам дуже близькі думки науковців того часу, які стверджували, що об'єктом впливу педагога має бути не сама дитина, не її риси (якості), а умови, в яких вона існує. Саме через зовнішні умови (середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність) можливо досягти змін внутрішніх умов (емоційного стану дитини, її ставлення до самої себе, життєвого досвіду, установок). Дослідники стверджували, що від того, в яких взаєминах із середовищем знаходиться дитина, з урахуванням змін, які відбуваються в ній і в середовищі, залежить динаміка її розвитку, формування якісно нових психічних утворень. Ставлення дитини до середовища визначає і її активність у ньому (Вербицька, 2010; Давыдов & Зинченко, 1992; Эльконин, 1960).

Отже, з позицій *психологічної* науки «середовище» розглядається, як умова, процес і результат творчого саморозвитку особистості.

Із позиції ж *педагогіки* середовище – це створювані дорослими умови життєдіяльності дитини, формування ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвиток життєво необхідних особистісних якостей, спосіб трансформації зовнішніх відносин у внутрішню структуру особистості, задоволення потреб суб'єкта, які можуть здійснювати позитивний чи негативний вплив на його розвиток.

Поняття «освітнє», характеризуючи ознаку у словосполученні «освітнє середовище», визначається трактуванням його базового поняття «освіта» – що забезпечує можливості для формування духовного обличчя людини, що складається під впливом моральних і духовних цінностей та є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини.

Як ми вже зазначали, термін «освітнє середовище» останнім часом набув поширення (Гавриш, 2019; Крутий, 2009, 2019; Якименко, 2017; Ясвин, 2001). Зроблені намагання класифікувати освітні середовища та надати єдине визначення цієї дефініції. Так, Ю. Мануйлов (2008) узагальнює різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування

закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище, на думку цього автора, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і яке може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості (Мануйлов, 2008).

Поняття «освітнє середовище», на думку науковців, – одне з ключових для психолого-педагогічної науки (Мануйлов, 2008; Петровский, 1996). Дослідники відзначають, що слід ураховувати основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання дітей. Це можливість задоволення таких потреб: фізіологічних; засвоєння групових норм та ідеалів; любові, пошани, визнання, суспільного схвалення; праці, значущої діяльності; збереження і підвищення самооцінки; пізнавальної потреби в особливій галузі інтересів; в естетичному оформленні навколишнього оточення; в самостійному впорядкуванні індивідуальної картини світу; в оволодінні все більш високим рівнем майстерності; в самоактуалізації та ін.

К. Крутій вважає, що змістовні характеристики освітнього середовища закладу освіти визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Набором та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню й фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно вчена поділяє на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) (Крутій, 2009).

В. Ясвін підходить до аналізу освітнього середовища з позиції системи параметрів, що дають можливість моделювати й проектувати, а також оцінювати якість освітнього середовища. Учений виокремлює чотири «базових» параметри опису: широта, інтенсивність, міра свідомості та стійкість, а також чотири параметри «другого» порядку: емоційність, узагальненість, домінантність, соціальна активність (Ясвин, 2001).

Ю. Кулюткін під освітнім середовищем розуміє систему ключових факторів, що визначають формування й розвиток дитини. Аналіз визначень дає

змогу зробити висновок про те, що освітнє середовище є сукупністю соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та інших підсистем, які забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу; сукупність матеріальних, духовних та суспільних умов здійснення освітнього процесу. Освітнє середовище впливає на всі підсистеми особистості: біологічну – збереження та розвиток здоров'я; психічну – забезпечення психічної стабільності, психогігієни, захисту особи від негативних впливів; соціальну – органічне включення в систему соціальних відносин (Кулюткин, 2001: 5).

Отже, освітнє середовище це той простір, що оточує дитину і з яким вона постійно взаємодіє. При цьому вчені зазначають, що освітнє середовище обов'язково має бути розвивальним. Поняття «розвивальне середовище» було введено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності. На його думку, у такому середовищі люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і в процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. Розвинути – означає посилити, дати можливість проявитися та зміцнитися, набути зрілої форми, відповідної певному віку, окультурити, використати всі можливості для вдосконалення когось – чогось. За цією логікою розвивальним є таке предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих виявів дитини, сприяє їхній реалізації, становленню, вдосконаленню (Raven, 2016).

Справедливим є висновок В. Ясвіна стосовно типології освітнього середовища, що визначається умовами і можливостями середовища, які сприяють або не сприяють розвитку активності дитини, її особистісної свободи чи залежності. Дослідник стверджує, що межі освітнього середовища часто визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками освітньої установи, педагогами, батьками, дітьми). Тобто, кожен визначає межі власного освітнього середовища (Ясвин, 2001).

У вимірах *соціальної педагогіки* освітнє середовище розглядається, по-перше, як єдність дій навчальних закладів, сім'ї, позашкільних державних та громадських установ, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними,

ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу; по-третє, як різноманітний, різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, ставлення до людей, довкілля, навколишньої дійсності.

У широкому контексті розвивальне освітнє середовище являє собою будь-який соціокультурний простір, у рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. Із позицій психологічного контексту, на думку Л. Виготського (2005), В. Давидова (1992), Д. Ельконіна (1960), О. Леонтьєва (1975) розвивальне середовище – це певним чином упорядкований освітній простір, у якому здійснюється розвивальне навчання. Щоб освітнє середовище мало розвивальний характер, воно повинно забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів навчального процесу (дітей і педагогів).

Можна погодитися з пропозицією В. Ясвіна, який виокремлює три структурні компоненти: просторово-предметний (приміщення для занять); соціальний (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності); психодидактичний (зміст і методи навчання, обумовлені метою і завданням навчального процесу). Розвивальне освітнє середовище передбачає спрямованість принципів, методів, форм організації освіти й навчання на досягнення найефективнішого розвитку пізнавальних можливостей дітей. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне середовище формує розумові здібності, самостійність дітей, інтерес до навчання тощо (Ясвин, 2001).

С. Якименко, досліджуючи особливості формування розвивального освітнього середовища, обґрунтовує його вплив на розвиток особистості. Формування розвивального освітнього середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість дитини, що сприяє розвитку її інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація розвивального освітнього середовища загалом

передбачає: створення атмосфери доброзичливості; орієнтацію на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості дітям самостійно працювати тощо (Якиманская, 1995). Ці висновки є надзвичайно важливими для створення освітнього середовища.

Ми суголосні з думкою К. Альбуханової-Славської стосовно того, що, важливою умовою створення розвивального середовища є здатність педагога віддавати пріоритет дитині, оскільки центральною фігурою освітнього процесу є дитина, тому і зусилля належить підпорядковувати саме її інтересам (інтереси дитини і дорослого не завжди збігаються). Створюючи розвивальне середовище, необхідно акцентувати увагу на найважливіші для особистісного зростання дошкільника параметри – світогляд дитини, її самосвідомість, переживання, прояви довільної поведінки, базові особистісні якості, інтереси та потреби (Абульханова-Славська, 1999: 117).

Саме тому важливими характеристиками стимульного впливу є оцінка й аналіз розвивального освітнього середовища з позицій полярних характеристик середовища: демократичність – авторитарність відносин, активність – пасивність дітей, творчий – репродуктивний характер передачі знань, вузькість – багатство культурного змісту тощо.

На основі базових властивостей розвивального освітнього середовища теоретично визначають *систему критеріїв оцінки ефективності його функціонування*: 1) можливості освітнього середовища забезпечити гармонійний розвиток дітей; 2) результативність творчої та дослідницької діяльності дітей; 3) створення умов для самореалізації особистості в творчій діяльності; 4) здатність середовища задовольнити комплекс потреб дитини і сформувані в неї систему соціальних і духовних цінностей.

Цінні наукові висновки знаходимо і в працях В. Давидова, В. Кременя, Т. Поніманської, які до обов'язкових щодо стимулювання особистісного розвитку дитини відносять такі риси, що мають бути враховані: кожному віку дитини відповідають певні психологічні новоутворення; навчання дітей відбувається на основі провідної діяльності; продумані, структуровані взаємозв'язки з іншими видами діяльності. Усі означені умови автори

об'єднують у три групи: *простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу*, який включає в себе: урахування суб'єктами потреб один одного; створення доброзичливої атмосфери у ставленні один до одного; реалізація педагогами функції помічника, консультанта; *простір прояву базових характеристик розвивального освітнього середовища*, який включає в себе: відкритість, варіативність, креативність, технологічність, культурну спрямованість, стабільність освітнього середовища; *простір використання суб'єктами освітнього процесу ресурсів розвивального освітнього середовища*, який передбачає матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, професіоналізм педагогів, сформованість партнерських взаємовідносин дорослих і дітей (Давыдов & Зинченко, 1992; Кремень, 2013; Поніманська, 1999).

Однією з основних умов створення в дошкільних закладах освітнього середовища для дітей дошкільного віку є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Це означає, що пріоритетною метою виховання має бути формування гармонійної і всебічно розвиненої особистості. Відтак, завдання педагога полягає у забезпеченні інтересів дитини, задоволенні її природних нахилів і потреб; дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням: «Не поруч, не над, а разом».

Резюмуючи короткий огляд досліджень з проблематики освітнього середовища, зауважимо таке. Розвивальне освітнє середовище – відносно нове поняття, що увійшло в тезаурус педагогіки та психології лише в останнє десятиліття. Його зміст не можна вважати однозначно визначеним і сталим, але більшість фахівців використовують поняття розвивального освітнього середовища для цілісного опису специфічних особливостей конкретного освітнього навчального закладу.

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття дозволяє зробити висновок, що розвивальне освітнє середовище сучасного закладу освіти – сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Розвивальне освітнє середовище є

функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, де відбувається становлення особистості.

Організація освітнього розвивального середовища визначається як забезпечення сукупності умов, пов'язаних із матеріально-технічним і програмно-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу; створенням умов творчої комфортної взаємодії дітей між собою, з педагогами, батьками; використанням різних методів і засобів активізації діяльності, яка забезпечує творчий розвиток особистості тощо.

Під *розвивальним освітнім середовищем* розуміємо спеціально змодельовані умови (природні, предметні та соціальні), у яких дитина зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю із притаманними їй індивідуальними особливостями. Створення освітнього середовища дозволяє дитині усвідомити власні можливості, виявити ініціативу і всесторонньо реалізувати себе.

Висновок Л.С. Виготського про трибічний активний процес (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними) дозволяє розглядати трикомпонентну взаємодію суб'єктів освітнього простору як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості дитини.

У цьому процесі взаємодія суб'єктів освітнього простору, педагога і дитини, представлена як активна взаємодія із середовищем, яке можна розглядати як інформаційний компонент освітнього простору, структурованого так, що він сам активно впливає на інших суб'єктів освітнього простору. Ця структура може бути визначена як «ідеальна форма середовища» (Виготский, 2005). Ключовою фігурою в освітньому просторі, поза сумнівом, є педагог. Активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу виформовує «середовище спільної діяльності».

Теоретичним підґрунтям проблеми створення освітнього середовища в ЗДО як засобу особистісного розвитку дитини раннього і дошкільного віку становлять наукові доробки вчених, виконаних у межах проблематики щодо: філософсько-соціологічної концепції сутності культури особистості (Каган,

1999); психологічної теорії особистості (Выготский, 2005; Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 1989); розвитку особистості в дошкільному віці (Артемова, 2010; Эльконин, 1960; Кононко, 2000; Ладивир, 2012; Піроженко, 2012); особистісно-орієнтовані підходи до розвитку особистості (Бех, 2015; Якименська, 1995); модернізації дошкільної системи освіти (Гавриш, 2019; Кононко, 2000; Крутій, 2019) та ін.; перетворенні освітнього простору дошкільного закладу (Кононко, 2000; Крутій, 2019; Якименко, 2017) та ін.

17.2. Організація освітнього середовища в дошкільних закладах: матеріали дослідження

Ознайомлення з особливостями організації освітнього середовища в дошкільних закладах різних областей України дало змогу зробити висновки про значний розрив між теоретико-методологічними засадами розробки освітнього середовища розвивального характеру в ЗДО та експериментальною реалізацією і технологічним забезпеченням процесу створення такого освітнього середовища. Лишаються нечітко визначеними зміст і структура поняття «індивідуальний розвиток» та «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»; практично відсутні спроби вивчити можливості проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Дослідно-експериментальна робота проводиться на базі дошкільних закладів Київської, Донецької, Рівненської, Хмельницької та Чернівецької областей у групах раннього віку та дошкільних групах. Програмою дослідної роботи було передбачено вивчення особливостей створеного педагогами освітнього середовища та форм організації освітньої роботи з дітьми в ньому. Коротко представимо проміжні результати дослідження, що триває.

Ключова ідея дослідження пов'язана з розумінням залежності між розвитком особистості дитини дошкільного віку та організованого педагогами розвивального освітнього середовища у закладі дошкільної освіти, сприятливого для дитячого розвитку.

Коротко позначимо підходи до вивчення проблеми особистісного розвитку у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі. Відомо, що в історії наукової думки визначення сутності особистості невідривне від розвитку (Выготский, 2005; Эльконин, 1960; Костюк, 1969), а саме: особистість можна зрозуміти лише як таку, що *розвивається*. Розвиток є формою існування особистості. Розвиток розуміють як саморух, що визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, а джерелом особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку стають внутрішні суперечності, які виникають у його житті (Костюк, 1969). Сутність розвитку особистості розуміється, як взаємодія зовнішніх впливів (діяльність і спілкування), що завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови (Рубинштейн, 1989). Саме тому за основу створення освітнього середовища взято теоретичне розуміння особистості дитини старшого дошкільного віку як цілісності, яка розвивається в процесі власної діяльності і спілкування з іншими людьми.

Поширеним у наукових джерелах є визначення *розвитку особистості* як складного і тривалого процесу формування особистості, як набуття індивідом соціальної якості в спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми. Враховуючи те, чого дитина вже досягла і навчилася, дорослі організують її діяльність, спрямовану на оволодіння новими знаннями і способами поведінки. Саме тому процеси навчання і виховання визначаються в якості провідних у розвитку особистості, який характеризується ученими через поняття «вікові періоди» як особистісні новоутворення в онтогенезі (Божович, 2008; Выготский, 2005; Ладивір, 2012; Леонтьев, 1975; Кононко, 2000; Костюк, 1969; Піроженко, 2013). Дослідники визначають розвиток особистості дитини як процес, кожній стадії якого притаманні певні риси фізичного розвитку, своя характеристика пізнавальної діяльності, свої особливості її соціокультурних взаємозв'язків із навколишнім середовищем.

У педагогіці поняття «розвиток особистості» розглядають у взаємозв'язку з поняттям «освіта». Теоретичне дослідження дало змогу тлумачити «*розвиток особистості дитини дошкільного віку*» процес формування особистості як соціальної якості в результаті її соціалізації та виховання, яке здійснюється в

процесі діяльності, що керується системою мотивів, наявної в певній конкретній особистості.

У нашому дослідженні платформою становлення і розвитку особистості дитини обрано освітнє середовище, що вимагає звернення до термінологічного поля. Висхідним для поняття «освітнє середовище» є поняття «середовище», що тлумачиться, як оточення, систему впливів, зовнішні умови перебування тощо. Найчастіше навколишнє середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, що оточують людину і взаємодіють із нею. У науці визначено термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття «середовище»: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» (Ясвин, 2001). На основі результатів аналізу наукової літератури з'ясовано, що *освітнє середовище* – це сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес на підставі чинників, що сприяють або забезпечують комфортні умови розвитку, навчання та виховання дитини.

Процес створення освітнього середовища виводиться з філософського і психолого-педагогічного трактування взаємозалежності між розвитком особистості і середовищем її життя. Апелюючи до філософських ідей В. Кременя (2013), визначено, що освоєння людиною навколишнього середовища по своїй суті є дієвим процесом, тобто, в абсолютному вираженні діяльність є першоджерелом усього суцього, тому і першоджерелом розвитку особистості дитини. Переосмислення діалектичного принципу діяльності привертає увагу до матеріально-предметного її виду як чинника розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної та соціально-моральної сфер особистості.

Теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури дав змогу визначити сутність понятійного словосполучення «*проекування освітнього середовища*» як спеціально організованої педагогічної діяльності, що полягає в побудові й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор взаємодії всіх учасників (суб'єктів) освітнього процесу, спрямованого на цілісний розвиток особистості дитини. Суть досліджуваного

процесу розкривається через основні категорії понятійного апарату теорії і методики виховання (цілі, зміст, форми організації освітнього процесу, методи, прийоми, засоби, технології тощо), які узгоджуються зі стратегічною ціллю та поточними завданнями розвитку особистості дитини дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Теоретичними основами створення освітнього середовища як чинника розвитку особистості дитини є розуміння його як складної цілісної системи, що охоплює різні типи освітнього середовища залежно від його процесуально-змістового наповнення, забезпечує позитивні зовнішні педагогічні впливи, але за умови активної позиції дитини в різних видах діяльності. Тобто, створене дорослим освітнє середовище лише тоді забезпечуватиме індивідуальний розвиток дитини з урахуванням природних задатків, нахилів і можливостей, якщо вона буде мати право вибору з елементів середовища тих засобів і способів дії, що відповідають її намірам та інтересам у конкретний момент. Обов'язковим моментом є готовність вихователя до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, здатність довіряти дітям, надавати їм можливість виявляти свою ініціативу, розгортати задуми, тобто, готовність до позиції фасилітатора, а не кермача.

Наукою доведено, що ефективність освітнього середовищазумовлена його цілеспрямованістю педагогічного цілепокладання, доцільністю вибору форм і методів реалізації конкретних освітніх завдань розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної і соціально-моральної сфер особистості дитини дошкільного віку.

Загальна гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що проектування освітнього середовища має будуватися з урахуванням об'єктивних законів та закономірностей навчання-виховання-розвитку дітей дошкільного віку в освітньому середовищі на гуманістичній філософії освіти й відповідних їй теоретико-методологічних та методичних засадах, а саме: наукових підходах, принципах добору доцільних форм і методів педагогічної діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*, які передбачають, щоцілеспрямоване проектування освітнього середовища згідно із структурно-функціональною моделлю як чинника розвитку особистості дитини дошкільного віку можливе за умов:

- забезпечення готовності педагогів до створення освітнього середовища у ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації;

- посилення суб'єктності дитини в процесі його особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку її особистості в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах;

- розробки і застосування педагогами освітніх завдань з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища для максимального забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього результату;

- створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою його забезпечення цілеспрямованого, максимально індивідуалізованого та диференційованого конструктивного впливу на особистість дитини дошкільного віку;

- соціально-педагогічного партнерства учасників проектування освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам;

- систематичного моніторингу результативності спроектованого освітнього середовища, на основі розробленого критеріально-діагностичного апарату.

Концепцію проектування освітнього середовища на засадах індивідуалізації та диференціації представлено взаємопов'язаними *концептами*: методологічним, теоретичним та прикладним.

В основу методології покладено філософські положення про взаємообумовленість явищ педагогічної дійсності, про необхідність комплексного їх вивчення; наукові положення системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, процесів; ідеї діалектики про розвиток особистості в освітньому середовищі; філософські, психологічні, педагогічні положення про розвиток особистості; основні положення гуманістичної педагогіки, психології особистості. На різних рівнях

методології застосовувалися відповідні наукові підходи: *системний і синергетичний* – на загальнонауковому (це дало можливість вивчати педагогічні явища й процеси у взаємозв'язку та з урахуванням їх системно-структурних характеристик та багатоаспектної сутності та дало підстави вивчати освітнє середовище як відкриту систему, здатну до саморозвитку); *середовищний* підхід – на конкретно-науковому, що дало змогу розглядати сенсорно-пізнавальний простір закладу дошкільної освіти як активне середовище самонавчання і саморозвитку дитячої особистості у заданих дорослим сприятливих умовах; *технологічний та індивідуальний підходи* – на конкретно-технологічному рівні (згідно з якими індивідуалізація та диференціація забезпечується застосуванням системи розвивальних завдань, смисл яких полягає у стимулюванні різних видів і форм дитячої активності в освітньому середовищі ЗДО).

17.3. Теоретичне обґрунтування проектування освітнього середовища закладів вищої освіти

Теоретичне обґрунтування проектного освітнього середовища відображає взаємозв'язок і взаємодію різних теорій, підходів і принципів загальнонаукового й конкретно наукового характеру стосовно проблеми створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини дошкільного віку. Однією з визначальних є теорія діяльності як такої форми людської активності, що характеризує здатність педагогів бути причиною змін в освітньому середовищі, які опосередковано впливають на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку. Діяльність розглядається з позицій основних учасників – педагогів та дітей, причому і ті, й інші мають вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень. Діяльність, яка охоплює цілепокладання та широку сферу смислотворчості і свободи, становить основу для розвитку дитини дошкільного віку як творчої особистості.

Серед основних теоретичних положень, що покладені в основу проектування освітнього середовища, такі: освітнє середовище має бути спроектоване таким чином, щоб забезпечувати максимальну тілесно-фізичну,

пізнавальну і міжособистісно-комунікативну активність дитини; активна позиція дитини у створеному освітньому середовищі має сприяти її самовизначенню і самореалізації; професійна готовність педагогів до створення освітнього середовища з переорієнтуванням на фасілітаційні функції має забезпечувати результативність освітньої діяльності в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти.

Теоретичне обґрунтування методики проектування освітнього середовища для розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку актуалізувало такі основні її характеристики: цілеспрямованість; цілісність; якість освітнього результату; багатоваріантність форм, способів дії, розвивальних завдань тощо; індивідуалізація педагогічного супроводу; комунікативна спрямованість міжособистісної взаємодії; відкритість освітнього середовища.

У результаті теоретичного аналізу, що передувало проектуванню освітнього середовища для розвитку особистості дитини дошкільного віку, обрано діяльнісний формат його існування. Серед основних видів діяльності визначено ігрову, мовленнєву, пізнавальну, соціально-комунікативну, художньо-продуктивну, господарсько-побутову та здоров'я-збережувальну.

Маємо намір представити також окремі, суголосні проблемі дослідження, елементи експериментально-дослідної роботи, яка здійснювалася в межах наукової діяльності лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України. Вивчення особливостей освітнього середовища в групах раннього віку та дошкільних групах відбувалося на базі експериментальних закладів дошкільної освіти тринадцяти областей України. Під час здійснення констатувального етапу педагогічного експерименту нашу увагу було зосереджено на: виявленні рівня осмислення педагогами понятійного поля дослідження; змістовому та процесуальному наповненні освітнього середовища в групах раннього віку та дошкільних групах базових ЗДО; особливостях організованих дорослим та самостійних видів активності дітей в освітньому середовищі груп.

З'ясовано, що на початок дослідження більшість педагогів (67,8% опитуваних) мають дещо схиблені, застарілі уявлення щодо сутності, функцій і структури освітнього середовища. Так, освітнє середовище розглядається ними як закритий соціальний конструкт, у якому має панувати суб'єкт-об'єктна взаємодія педагога з дитиною (частина педагогів вже начебто налаштована на позитивні зміни, але їхні наміри резонують зі застарілими вимогами управлінського складу, сформовані раніше навички монологізованої комунікації заважають опануванню нового стилю суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями), у результаті перевага надається авторитарним способам взаємодії з дітьми в моделі «зверху-вниз», а розвиток особистості розглядається як односторонній процес наочності, передавання педагогом доступних дитині знань – умінь – навичок.

Більшість педагогів освітній процес співвідносить тільки з формою заняття, а освітнє – з предметно-просторовою організацією приміщення групи. Причому домінування навчально-пізнавальної діяльності на кшталт шкільного навчання та переважання загально групової форми організації діяльності дітей мінімізує можливості для становлення і розвитку особистості. Предметно-просторове поле освітнього середовища стовідсотково створюється педагогом (нерідко навіть не педагогом, а директоркою та методистом ЗДО) начебто для дітей, проте самі діти реально не мають права будь-що змінювати в цьому середовищі.

Частка прогресивно налаштованих вихователів (32,2% опитаних) позитивно ставляться до ідеї вільного самовизначення дітей у предметно-просторовому середовищі групи (що значно звужує сутність самого поняття), проте лише 5,7% мають для того можливості. Наявність так званої «сітки занять», на думку 48,7% опитаних, не залишає часу на активну й ініціативну діяльність дітей у середовищі групи. До того ж більшість опитаних вихователів (74,0%) навіть поза заняттям намагаються організовувати дітей навколо себе, максимально скорочують вільний простір для самостійної діяльності, побоюючись втратити контроль над дітьми («Якщо я їх (дітей) відпущу, як тоді

не зможу зібрати», «Я ж тоді не зможу всіх бачити/ контролювати» – типові відповіді педагогів).

Аналіз отриманих даних переконливо свідчить, що освітнє середовище не розглядається (67,0%) і не використовується (87,0% опитуваних) як чинник розвитку особистості дитини. Ані вихователі, ні керівництво експериментальних ЗДО не мають чіткого уявлення про місце і фасилітаційну роль педагога в стимулюванні різних видів дитячої активності, певною мірою бояться її, адже не мають досвіду грамотного психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дітей у розвивальному середовищі ЗДО.

Під час дослідної роботи вихователі груп раннього віку і дошкільних груп зафіксували і надіслали у вигляді фотографій, відеоматеріалів, описів структурно-змістове наповнення освітнього середовища груп у супроводі коментарів, що пояснювали їхнє бачення й розуміння значення кожного з його елементів. До того ж застосовувався метод спостереження за самостійною діяльністю дітей у час вільний від занять. Аналіз зібраного інформаційного матеріалу дав змогу систематизувати уявлення про стан предметно-змістового наповнення освітнього середовища та стан індивідуальної та диференційованої освітньої роботи в ньому.

Зауважимо, що номінативно в переважній більшості груп і раннього, і дошкільного віку (87,0%) для розгортання розвивальних центрів і активних дій дітей у них: ігрових, сенсорних, книжкових, центру художньо-предметної діяльності, інтелектуального, фізичного розвитку, театралізації тощо. У 46,0% груп переважає сучасне ігрове та дидактичне обладнання, але 54,0% – мають наповнення центрів освітнього середовища, що не відповідає віку, потребам й інтересам сучасних дітей. Особлива проблема – відсутність достатнього місця і перевантаженість груп, що не дає можливості дітей розгорнути активності за власним вибором, у них немає можливості усамітнитися чи самовизначитися з видом чи способом власної діяльності (53,0% опитаних відмітили це).

Проблемним, на нашу думку, є й те, що керівництво більшості ЗДО не розглядає освітню діяльність педагога поза заняттям, в індивідуальному форматі, як цінну, важливу, тому вимагає від педагогів постійного орієнтування

дітей на власній особі, постійного їх об'єднання для загальногрупових, упорядкованих видів діяльності, у яких, на їхню думку, діяльність вихователя є очевидною. Одноманітність загально групової форми організації дітей для рухливої гри, спостереження, читання, пояснення тощо не враховує інтерес і бажання конкретної дитини. Тому переважна більшість дітей сприймає пояснення, показ, дії вихователя без ентузіазму, за першої ж можливості намагаються відійти, не тримають увагу. Тобто результат такої освітньої роботи є мінімальним.

Опитування вихователів довело, що у 95,0% випадків вихователі педагоги не готові до реалізації принципу індивідуалізації та диференціації освітньої діяльності в розвивальному середовищі групи. Вони губляться в розробці завдань для індивідуальної роботи, не можуть визначити реальний рівень складності, який потребує конкретна дитина, оскільки методично грамотно вести спостереження за діями дітей, рефлексувати та розмірковувати, на жаль, не навчені. Такий стан, на наше переконання, є не припустимим для успішної реалізації завдань особистісного розвитку дітей в освітньому середовищі дошкільного закладу.

Таким чином, результати констатувального експерименту, їх аналіз та обмірковування слугувало платформою для визначення сприятливих психолого-педагогічних умов особистісного розвитку дітей дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО та розробки експериментальної методики здійснення відповідної освітньої роботи на засадах індивідуалізації та диференціації. Теоретичну основу названої методики склали дослідження (Выготський, 2005; Рубинштейн, 1989; Черноушек, 1989; Щедровицкий, 1993; Ясвин, 2001), присвячені проблемі розвитку особистості дитини в розвивальному середовищі. Як центральну, серед інших наукових пошуків, можна виокремити ідею детермінізму С.Л. Рубінштейна (1989) як феномен складних залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку особистості, та положення Л.С. Виготського (2005) щодо визначального впливу середовища та соціальної ситуації на розвиток особистості.

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях: наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості (Бех, 2015; Вербицька, 2010; Киричук, 2013; Сохань, 2000); ідеї створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Карамушка, 2013); дослідження дитини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі (Абульханова-Славська, 1999; Ананьев, 2001; Божович, 2008; Эльконин, 1960; Леонтьев, 1975). Ці дані були враховані нами в процесі розробки моделі розвивального освітнього середовища в групах раннього віку і дошкільних групах ЗДО.

В основу розробки середовищної моделі було покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в закладах дошкільної освіти, оновлення змісту, форм та методів освітньої діяльності, створенню розвивального середовища, яке сприятиме використанню особистісне орієнтованої технології виховання в ранньому онтогенезі соціально схвалених моделей поведінки (Вовчик-Блакитна, 1976; Мануйлов, 2008).

Реалізація концепції була спрямована на збагачення уявлень дошкільників про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності. Важливим напрямом було забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного та Я-соціального, оптимізація моделі взаємодії в системах «дорослий - дитина» та «дитина - дитина»; створення для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Розкриємо коротко власне розуміння основних позицій побудови освітнього середовища на задекларованих ціннісних орієнтирах, викладених вище.

В освітньому процесі має місце співвідношення трьох основних моделей взаємодії педагога і дітей: «навчання за зразком» (вихователь домінує, над

дітьми), «спільна діяльність» (паритетні стосунки) і «самотійна діяльність дітей» (діяльність, що виникає за ініціативи дітей), причому на користь першої моделі.

До блоку «Навчаємо за зразком» ми відносимо всі ситуації, коли домінує вихователь (виявляє ініціативу, проголошує, інформує, керує діями дітей, організуючи їх). При домінуванні першої моделі очевидно, як важливо для педагога те, що спланує, скаже, зробить він сам, і яким малозначимим є час для власних ініціатив дитини. На жаль, за будь-яких умов шансів для особистісного самовизначення в різних видах активності (у яких дитина реалізує себе в стосунках з однолітками чи діючи наодинці), а значить і для її особистісного зростання, набуття нею дошкільної зрілості в дитини обмаль. Адже в ситуаціях другої моделі «Спільна діяльність» (спільна гра, комунікація, дослідна діяльність, праця) дорослий також намагається зберегти домінуючі позиції. Утім науковцями вже давно доведено, що дитина розвивається найкращим чином у діяльності, в якій вона займає активну позицію, а не є лише слухачем і виконавцем; що найповніше і найякісніше вона засвоїть ту інформацію, якої прагнула, а не ту, яка має бути за планом. Щодо третьої моделі, то самотійна – не означає бездумна, безцільна активність дітей, це діяльність, у якій дитина, виявляючи інтерес до того, чим займається, докладає власних зусиль, щоб реалізувати задумане.

Зміна співвідношення названих моделей на користь домінування самотійної діяльності – головна умова для перенесення наголосу на освітню роботу в розвивальному освітньому середовищі. Це в жодному разі не означає відмову від заняття як форми навчання. У дошкільній дидактиці воно має багату історію, що переконливо довела його реальні переваги. Заняття як спосіб організованої вихователем, націленої навчально-пізнавальної діяльності дітей, не втратило свого значення, проте воно має набути сучасних характеристик, відповідних задекларованій гуманістичній ідеї.

Ідея щодо мінімізованої кількості загальногрупових занять та збільшення часових і просторових меж активної різноманітної за змістом і формою діяльності дітей у розвивальному середовищі групи не нова, але залишається

ще технологічно недостатньо розробленою. І, можливо, саме тому це ускладнює для практиків здійснення переходу до середовищної моделі освітнього процесу. Щоб це відбулося, маємо знайти відповіді на такі *запитання*: Яким має бути планування освітньої роботи за умов середовищної моделі організації життєдіяльності дітей? Чи є місце організованим формам у середовищній моделі організації життєдіяльності дітей, зокрема заняттю? Чи потребує активність дітей у ситуації вільного самовизначення в розвивальному середовищі управління з боку педагога? Що виступає найменшою одиницею освітньої роботи в розвивальному середовищі? Отже, визначені акценти демонструють труднощі в технологічній розробці технології побудови освітнього середовища.

Плануючи навчальну роботу в освітньому середовищі, ми маємо орієнтуватися не так на знаннєвий компонент, як на опанування дитиною основних видів дитячої діяльності – ігрової, мовленнєвої, комунікативної, сенсорно-пізнавальної, художньо-естетичної, господарчо-побутової, здоров'язбережувальної. Адже саме дитяча діяльність є джерелом і знань, і вмінь, і особистісного розвитку дошкільників. Варіантів може бути кілька. *Перший*: відмовитись від щоденного планування; переорієнтуватися на складання плану на тиждень; визначати в тижневому плануванні конкретну мету-результат – «після проживання дітьми ... вони зможуть...». *Другий* варіант – планування освітньої роботи за видами діяльності з урахуванням трьох, визначених нами, блоків: яким новим знанням-умінням я хочу навчити дітей; у яких знання-вміннях вправляти засобами спільної діяльності; для опанування яких самостійних дій треба створити сприятливі умови. *Третій* варіант: до традиційного способу планування додавати блок завдань, орієнтований на їхню реалізацію в умовах самостійної діяльності.

Не менш проблемним є питання щодо форм здійснення навчального процесу в освітньому середовищі. Аналіз чинної практики роботи вітчизняних дошкільних закладів засвідчив, що за останні роки підходи до вирішення цього питання були прямо протилежними: від відмови від занять до збільшення числа загальногрупових занять до гранично допустимого. Переконані, що навіть

наслідуючи кращі зарубіжні зразки, ми не маємо відмовлятися від перевіреної роками вітчизняної прогресивної практики організованої освітньої діяльності. Але маємо її осучаснити з урахуванням психофізіологічних особливостей сучасних дошкільників та специфіки сучасного інформаційного суспільства. Загальногрупове інтегроване заняття слід проводити щодня. Проте в щоденній життєдіяльності дітей ми обов'язково маємо звільнити час для самостійної діяльності в ґрунтовно підготовленому, наповненому необхідними матеріалами середовищі. Говорячи про самостійну діяльність, ми маємо на увазі вільну гру дітей та самостійну пізнавальну, художню, фізичну активність у середовищі групи чи на майданчику. Щоб діяльність дітей була корисною та цікавою їм, вихователь має наповнити середовище необхідними для самостійної діяльності матеріалами і так розмістити центри в груповому приміщенні, щоб діти не заважали одне одному. Розділити територію можуть, наприклад, розставлені певним чином невисокі консолі з іграшками і матеріалами, що зручно зонують групове приміщення.

Під час самостійної для всіх або більшості дітей діяльності вихователь може проводити індивідуальну (від одного до 3–4 дітей) освітню роботу, тримаючи всіх інших дітей у полі зору. Багатьох педагогів, які звикли весь час тримати дітей разом, щоб контролювати їхню активність, непокоїть думка про те, як поводитимуться діти в ширших межах свободи, чи можливо буде за необхідності зібрати їх разом після вільної гри. Доведено практикою, що переважна більшість дітей вдячно реагує на довіру і тому охоче домовляється та йде на компроміси, якщо в групі установлені чіткі і прозорі правила. Отже, перше, що має зробити вихователь, розширюючи межі свободи для дітей, – домовитися про правила і неухильно їх дотримуватися. Причому, не повідомити про їх у наративний спосіб, а визначити правила разом з дітьми, обговорити, чому вони важливі і що буде, якщо їх порушити. Першим для збереження порядку в групі за умов розширення меж свободи має бути правило, яке варто відпрацювати з дітьми якомога раніше: «Погрався – поклади на місце». Правил має бути обмежена кількість, приміром 2–4. Формулювати їх слід коротко і обов'язково дібрати до кожного зрозуміле дітям символічне

позначення або сигнальне слово. Інше питання стосується самоорганізації дітей. Тепер існує багато різних перевірених способів допомогти дітям самоорганізуватися в середовищі групи для самостійної діяльності. Так, використання соціоігрового способу (за кольором стрічок, резинок, розміром гудзиків тощо) допомагає дітям способом жеребкування визначити, якими справами вони хочуть займатися. Успішно працює для цього в окремих садочках екран тайм-менеджменту.

Найменшою, але дуже важливою одиницею організації освітньої роботи в розвивальному середовищі групи є завдання. Саме за допомогою завдань вихователь може спрямовувати самостійну пізнавальну чи художню діяльність дітей. Для правильного виконання завдання дитина має зрозуміти, що саме вона має зробити. Треба розробляти завдання для дітей так, щоб кожне відповідало конкретній освітній задачі, мало чіткі й зрозумілі для дитини критерії якості його виконання. З огляду на різний рівень підготовленості й розвиненості дітей, завдання мають бути диференційовані за складністю, мати репродуктивний (зроби саме так, як на картинці) або творчий характер виконання (поміркуй, як би ти це міг зробити).

Завдання слід пропонувати дітям не хаотично, а планово, з поступовим ускладненням змісту, щоб можна було забезпечити через їх реалізацію освітньої програми. Кожен із дітей групи має протягом дня чи тижня виконати обов'язкові завдання. Якщо виконати завдання не вийшло з першого разу, дитина повинна мати можливість управлятися до досягнення бажаного результату. Крім обов'язкових, вихователю слід підготувати достатню кількість інших завдань, які діти виконуватимуть за бажанням у вільний час. Свої досягнення (я навчився, я вже вмію...) діти можуть відзначати на особливій стрічці досягнень і бажань. Дитина ставить завдання навчитися чогось «Я хочу», а потім відзначає, що тепер вона вже навчилася «Я можу». Це допомагає дітям сформувати таке важливе вміння, як цілепокладання і розвинути не менш важливу якість, як цілеспрямованість. Отже, крім визначених теоретичних засад, відкритими залишаються численні технологічні моменти розробки

освітнього середовища та визначення особливостей освітньої роботи з дітьми в ньому.

Таким чином, представлено теоретичне обґрунтування та окремі технологічні виклади проектування освітнього середовища як чинника розвитку особистості дитини дошкільного віку, зокрема, теоретико-методологічних засад проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, а саме: принципи (педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, пізнавальної активності та самостійності особистості), основні наукові підходи (системний, синергетичний, середовищний, особистісно-зорієнтований, діяльнісно-комунікативний), об'єктивні закони та закономірності (загальнопедагогічні: закон детермінізму в освіті, закон природовідповідності педагогічних впливів, закон адекватності педагогічних методів дидактичним та виховним цілям та інші; психологічні закони: закон взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку, закон зростання потреб особистості та інші). Установлено, що в основі теоретичного тлумачення поняття розвитку особистості дитини дошкільного віку лежить наукове положення щодо її цілісності й здатності до якісних змін у процесі власної діяльності і спілкування з іншими людьми. Джерелом її особистісного розвитку є суперечності, обумовлені взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов. Визначено закономірний взаємозв'язок між процесуально-змістовим наповненням освітнього середовища й особистості дитини дошкільного віку – розвиток особистості дитини безпосередньо залежить від якості змісту й процесуальної організації середовища, у якому вона виховується.

З'ясовано стан дослідженості проблеми розвитку особистості дитини дошкільного віку в освітньому середовищі сучасного закладу дошкільної освіти. Проаналізовано дослідні матеріали (фотографії, відеоматеріали, анкети, дитячі роботи, протоколи спостереження тощо) з базових дошкільних закладів дев'яти областей України. Дослідження триває, у наступних публікаціях буде висвітлено критерії та показники, типи індивідуального особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку, розкрито умови проектування освітнього середовища для індивідуального особистісного розвитку дітей раннього і

дошкільного віку, схарактеризовано модель проектування освітнього середовища.