

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА (возможности и проблемы ее построения)

К.Е. Сумнительный, А.С. Дадашова

Аннотация. Понятие и понимание предметно-развивающей среды на различных этапах становления и формирования отечественного дошкольного образования имело разные значения и в разные периоды своего развития создавало свои концепции и заимствовало их за рубежом. Этот путь можно описать как продвижение к осознанию среды как важной части образовательного процесса, активно влияющей на развитие ребенка. Необходимость такой среды в дошкольном образовании прописано во ФГОС ДО, но до сих пор, и не только у практиков, нет ясного представления о том, как в деятельности педагогов может реализовываться это требование стандарта. В статье рассматриваются основные подходы к созданию предметно-развивающей среды, представленные в той или иной степени в отечественном образовании; проводится сравнение теоретических оснований и исходящие из них особенности построения среды и наполнение ее соответствующими дидактическими материалами; анализируются проблемы реализации представленных концепций на практике; выдвигается гипотеза, что в многоязычном государстве (где поставлена цель — сохранение культурного разнообразия) создание предметно-развивающей среды в учреждениях дошкольного образования позволит более эффективно реализовывать билингвальное развитие детей.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, подходы к построению, компоненты, типичные ошибки, билингвизм

124

Для цитирования: Сумнительный К.Е., Дадашова А.С. Предметно-развивающая среда (возможности и проблемы ее построения) // Преподаватель XXI век. 2026. № 2. Часть 1. С. 124–135. DOI: 10.31862/2073-9613-2026-2-124-135

SUBJECT-RELATED DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT (Opportunities and Challenges of Its Construction)

K.E. Sumnitelny, A.S. Dadashova

Abstract. The concept and understanding of the subject-related developmental environment at various stages of the formation and development of domestic preschool education had different meanings, and in different periods of its evolution it generated its

© Сумнительный К.Е., Дадашова А.С., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

own concepts and borrowed them from abroad. This path can be described as progress toward recognizing the environment as an important part of the educational process that actively influences a child's development. The necessity of such an environment in preschool education is stipulated in the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE), yet even today, not only practitioners lack a clear understanding of how this standard requirement can be implemented in practice. The article examines the main approaches to creating a subject-related developmental environment, which are represented to varying degrees in domestic education. A comparison is made of the theoretical foundations and the resulting features of environment design, as well as its filling with appropriate didactic materials. The problems of implementing the presented concepts in practice are analyzed. A hypothesis is proposed that in a multilingual state (where the goal of preserving cultural diversity has been set), creating a subject-related developmental environment in preschool educational institutions will enable more effective bilingual development of children.

Keywords: subject-related developmental environment, approaches to construction, components, typical errors, bilingualism

Cite as: Sumnitelny K.E., Dadashova A.S. Subject-Related Developmental Environment (Opportunities and Challenges of Its Construction). *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education. 2026, No. 2, part 1, pp. 124–135. DOI: 10.31862/2073-9613-2026-2-124-135

Под термином «предметно-развивающая среда» сегодня собрано несколько подходов, которые содержат разные теоретические основания, различные практики и даже разные цели.

Несомненно, первыми, кто в мировой педагогической практике предложил устраивать подобную среду были Фридрих Фребель (1782–1852) и Мария Монтессори (1870–1952). Между их подходами есть существенные различия, но начнем с общего. Ф. Фребель [1] первым обратил внимание на то, что материальные предметы являются носителями культуры и содержат в себе развивающий потенциал. Он предложил использовать их системно и последовательно. Монтессори же внесла в этот подход идею зонирования и научно обосновала связи материала с развитием ребенка, а также предложила принципы работы с материалом, среди которых упорядоченность и доступность, а также автономность работы с ним ребенка.

Анализ подходов двух педагогов показывает, что фребелевская среда [2] — это символический мир, который ребенок осваивает под руководством взрослого через творчество, игру и созидание, это мир фантазий и образов. Среда же у Монтессори [3] — рационально организованное пространство для автономной работы, где каждый материал служит конкретной развивающей цели и позволяет ребенку стать независимым, это мир логики и порядка.

Таким образом их наследие демонстрирует два фундаментальных пути в педагогике: один — через культуру и воображение к познанию (Фребель), другой — через структурированную свободу и сенсорный опыт к дисциплинированному уму и независимости (Монтессори).

Еще сложнее обстоит дело с трансформацией понятия «предметно-развивающая среда» в отечественной педагогике. Сама идея о влиянии окружающего пространства на развитие ребенка в России связано с общественно-педагогическим движением

конца XIX — начала XX в. Однако целостное научное понятие «предметно-развивающая среда» (ПРС) сформировалось значительно позднее, пройдя несколько этапов:

1. До 1917 г.: «предметный мир» как фон. В трудах К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Лесгафта подчеркивалась важность наглядности, реальных предметов и гигиенических условий для воспитания. Среда рассматривалась скорее как гигиенический и дидактический фон, а не активный агент развития.

2. 1920–1930-е гг.: среда как «социальный заказчик». В русле педологии и теорий социального воспитания (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.П. Блонский) среда стала трактоваться прежде всего как социальное явление, как поле для коллективной деятельности и отражения общественных задач. А.С. Макаренко, создавая систему воспитания в коллективе, придавал огромное значение эстетике и порядку бытового окружения, которое он называл «гармонией перспективных линий» и рассматривал как мощный инструмент формирования личности [4]. Однако акцент смещался на социальные отношения, а не на предметный мир как таковой.

3. 1960–1980-е гг.: психологические основания и зарождение термина. Переломным моментом стало широкое признание в отечественной психологии культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Его идеи о «социальной ситуации развития», «зоне ближайшего развития» и о том, что психические функции первоначально складываются как разделенные между ребенком и взрослым, заложили теоретический фундамент для понимания среды как источника развития. Последователи Выготского (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов) разработали деятельностный подход, где развитие понимается как присвоение культурного опыта через собственную активность ребенка в специально организованной деятельности. В этом контексте предметная среда стала рассматриваться как материальное воплощение культурных способов деятельности, как условие для возникновения специфических детских видов деятельности (игры, конструирования и др.). Термин «предметно-развивающая среда» начал входить в научный оборот, подчеркивая не просто наличие объектов, а их развивающий потенциал.

4. 1990-е гг. — настоящее время: концептуализация и нормативное закрепление. В работах С.Л. Новоселовой понятие получило законченное научное определение: «Развивающая предметная среда — это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития» [5, с. 1]. Новоселова подчеркивала необходимость соответствия среды законам психического развития, ее динамичности и связи с ведущей деятельностью. В это же время В.А. Петровский с соавторами разработал принципы построения развивающей среды в концепции личностно-ориентированного взаимодействия, введя такие ключевые требования, как дистанция в общении, активность, самостоятельность, стабильность, динамичность [6]. Эти подходы легли в основу нормативных документов (в частности, «Концепции построения развивающей среды в ДОУ» под ред. В.А. Петровского)¹ и современных Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования² [8].

¹ Концепция дошкольного воспитания № 7/1 (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16 июня 1989 г.). URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=18432#sePIDLVonX6bqYgB1> (дата обращения: 05.10.2025).

² Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (принят 17 октября 2013 г.; в ред. от 8 ноября 2022 г.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 20.11.2025).

Сравнение подходов в научных теориях ученых (Монтессори, Фребеля, Н.Н. Поддьякова и последней, личностно-ориентированной модели) представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение подходов

Критерий	Монтессори	Фребелевский/ игровой	Личностно- ориентированный	Подход Н.Н. Поддьякова
Основная идея	Подготовленная среда для знакомства ребенка с человеческой культурой	Развитие через игру	Учет индивидуальности	Саморазвитие через исследование
Тип среды	Структурированная, упорядоченная	Игровая, символическая	Гибкая, вариативная	Проблемная, неопределенная
Характер предметов	Дидактические, с заданной функцией	Игровые	Комбинированные	Многofункциональные, открытые
Роль взрослого	Наблюдатель и партнер	Организатор игры	Партнер	Создатель проблемных ситуаций
Отношение к ошибке	Самоконтроль и мягкая коррекция	Малозначима	Корректируется	Ценна как этап познания
Ведущая деятельность	Самостоятельная работа	Игра	Игра и деятельность	Исследование
Образ результата	Спонтанное развитие личности	Творческое выражение	Развитие личности	Развитие мышления

127

Практика применения этих подходов не всегда ложится в представленные теоретические концепты. Учитывая наличие большого количества дошкольных учреждений, различий в их материальном обеспечении, качестве работающего в них персонала и применяемых в них практик трудно провести качественный анализ. Для этого нужны грамотные эксперты и критерии, по которым будет произведена оценка. Кроме того, ситуация будет отличаться в разных социокультурных и экономических реалиях. Тем не менее некоторый анализ все же возможен. Наибольший массив информации можно найти по Москве.

Получение точных данных о количестве садов, применяющих тот или иной из перечисленных подходов, является сложной задачей. На данный момент не существует общедоступного источника официальной информации по работающим детским садам и применяемых научных подходах, используемых в них.

В связи с этим сбор данных осуществляется на основе анализа доступной информации:

1) сайтов и рекламы частных и государственных садов: многие указывают «элементы Монтессори», «среда по Фребелю», «личностно-ориентированный подход». На практике это означает, что содержательный компонент наряду

с другими пособиями пополнен «дарами Фребеля» или некоторыми материалами Монтессори. И если «дары» хотя бы сопровождаются короткой инструкцией по применению, то для грамотного использования дидактических материалов Монтессори необходимо пройти специальное обучение;

2) лицензирования учебного заведения: наличие у сада статуса «Монтессори-школа» (AMS, AMI) или «Фребелевское общество» говорит о более глубокой реализации;

3) отзывов родителей и сообщества: форумы, социальные сети, сарафанное радио;

4) научных и прикладных исследований: диссертации, статьи по организации среды в московских садах [7].

Оценочное значение по Москве (на основе анализа открытых данных за 2020–2024 гг.):

- монтессори-подход: самый массовый в частном сегменте, более 150–200 частных садов/клубов заявляют о его использовании. Однако полностью сертифицированных сред (AMI стандарт) насчитывается не более 20–30;

- фребелевский подход в чистом виде можно встретить редко. Принципы, известные как «дары Фребеля», чаще всего интегрируются в другие образовательные программы. Примерно в 30–50 детских садах (включая государственные экспериментальные учреждения) заявляют о применении этих принципов;

- личностно-ориентированный подход (ЛЮП) закреплён в ФГОС ДО, поэтому декларируется почти всеми государственными и многими частными садами (фактически — сотни). Глубина реализации сильно варьируется;

- подход Н.Н. Поддъякова (развивающее обучение) чаще встречается в государственных садах, работающих как инновационные площадки, и в садах при педагогических вузах (МППГУ, МГПУ). Ориентировочно 50–70 учреждений.

В качестве критериев оценки можно опереться на полноту и качество компонентов структуры любой предметно-развивающей среды. Их выделено три:

1) пространственно-предметный: архитектурно-эстетическая организация помещений и территории; собственно, предметное содержание (мебель, оборудование, материалы);

2) содержательный: набор конкретных материалов, игрушек, пособий, соответствующих образовательным программам и интересам детей;

3) психодидактический: способы взаимодействия педагога с детьми в среде, организация деятельности, обеспечивающая развитие.

Анализ образовательной среды в контексте концепций Фребеля и Монтессори затрудняется из-за того, что множество образовательных учреждений заявляют о применении «элементов» данных методик.

Ниже, в таблицах 2–5 представлен сравнительный анализ компонентов четырех выделенных подходов, а также отражены сложности, возникающие при их реализации в соответствии с теоретическими основами, на которых базируются данные методики. В процессе формирования данной подборки авторы осознавали, что опираются преимущественно на экспертные оценки и представленные материалы не являются продуктом строгого статистического анализа. Более того, учитывая наличие в таблицах раздела «Типичные отклонения», ссылки на конкретные образовательные организации были исключены из публикации, оставшись исключительно в рабочих материалах, которые использовались при подготовке данной статьи.

Подход Монтессори

Теоретическая суть — «помоги мне сделать это самому». Среда — ключевой «учитель». Автодидактизм, свобода выбора в подготовленной среде, разновозрастные группы, минимум вмешательства взрослого [3].

Таблица 2

Анализ реализации трех компонентов предметно-развивающей среды (ПРС)

Компонент ПРС	Как реализуется (идеальная модель)	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Пространственный	Зонирование по областям (практическая жизнь, сенсорика, математика, язык). Открытый доступ детей к материалам на полках, порядок и эстетика	Частный Монтессори-сад: четкое зонирование, вся мебель по росту, рабочие коврики	Смешение материалов из разных зон, недостаток площади, что ведет к скученности
Содержательный	Автодидактические материалы Монтессори (розовая башня, штанги, буквы на шершавой бумаге и т. д.). Натуральные материалы (дерево, стекло, металл)	Сеть детских садов: использование сертифицированных материалов от Nienhuis, Gonzagarredi	Нарушение принципа «одного комплекта» материала. Замена оригинальных материалов дешевыми аналогами из пластика. Дополнение среды обычными игрушками («бибабо», машинки), что рассеивает внимание, отвлекая от развивающей деятельности [9]
Психодидактический	Взрослый — <i>наблюдатель и помощник</i> . Свободная работа (3 ч). Разновозрастность (3–6 лет). Правила: «Поработал — положи на место»	Сад, который декларирует работу по стандартам АМІ: дети от 3 до 6 лет в одном классе, педагог минимально вмешивается в работу ребенка	Педагог активно руководит, проводит фронтальные занятия. Группы формируются по возрасту (2,5–4 и 4–6 лет). Акцент на академических навыках в ущерб свободной работе

Фребелевский подход (Ф. Фребель)

Теоретическая суть: развитие через «дары» (геометрические формы, мячи, кубы, цилиндры) и занятия (лепка, плетение, вышивание, конструирование). Взрослый — направляющий, проводник в мир форм и символов [2].

Таблица 3

Анализ реализации трех компонентов предметно-развивающей среды (ПРС)

Компонент ПРС	Как реализуется идеальная модель	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Пространственный	Место для коллективных игр («хороводов») и индивидуальной работы с «дарами». Столы для ручных занятий	Детский сад — экспериментальная площадка по Фребелю: отдельная комната с комплектами «даров»	«Дары» используются фрагментарно, как один из многих дидактических материалов, а не как системообразующее ядро
Содержательный	Комплекты «Дары Фребеля» (1–6). Материалы для ручного труда (глина, бумага, нитки, палочки)	Частный детский сад: классические деревянные «дары», станки для плетения, наборы для вышивания	Используются только первые 2–3 «дара» (шар, куб, цилиндр) в младших группах. Замена оригинальных материалов на пластиковые конструкторы типа «Лего»
Психодидактический	Взрослый — организатор осмысленной деятельности. Акцент на единстве (семьи, природы, человечества). Совместные игры и творчество	В рамках проектов «фребелевского общества»: праздники («День первого дара»), совместное садоводство	Деятельность превращается в формальное занятие по конструированию без философского и символического контекста. Индивидуализация в ущерб коллективным формам

Личностно-ориентированный подход (ЛОП)

Теоретическая суть — среда должна быть вариативной, трансформируемой, полифункциональной и доступной. Фокус на интересах и выборе ребенка, в сотрудничестве со взрослым [4] и детализированы для практиков [8].

Таблица 4

Анализ реализации трех компонентов предметно-развивающей среды (ПРС)

Компонент ПРС	Как реализуется идеальная модель	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Пространственный	Легкие перегородки, модульная мебель, пуфы, ширмы. Возможность создавать «свой уголок». Зоны уединения	ГБОУ (дошк. отд.): используются мягкие модули, передвижные стеллажи, «домики» из ткани	Пространство жестко закреплено, мебель тяжелая. Зоны уединения отсутствуют. Трансформируемость декларируется, но не используется детьми

Таблица 4. Окончание

Компонент ПРС	Как реализуется идеальная модель	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Содержательный	Полифункциональные материалы (кубы, ткани, веревки, природный материал). Материалы для сюжетно-ролевых игр. Материалы без заданного способа употребления	Центр развития: большое количество неоформленных предметов (коробки, крышки, ткани), «мастерская» с бросовым материалом	Преобладают готовые, однофункциональные игрушки. Полифункциональные материалы есть, но дети не обучены с ними работать, и они пылятся
Психодидактический	Взрослый — партнер, «со-игрок». Акцент на эмоциональный комфорт, поддержку инициативы. Гибкий режим	В сети частных садов: проектная деятельность, где дети совместно с педагогом планируют и реализуют идеи	Взрослый остается руководителем в рамках «занятий». Инициатива ребенка допускается только в «свободной игре», а в обучении — жесткое следование программе

Подход Н.Н. Поддьякова (развивающее обучение)

Теоретическая суть — развитие через самостоятельную поисковую деятельность и экспериментирование. Среда должна содержать задачи-проблемы, противоречия, стимулирующие умственное развитие и детское экспериментирование (концепция раскрыта в [10]).

Таблица 5

Анализ реализации трех компонентов предметно-развивающей среды (ПРС)

131

Компонент ПРС	Как реализуется идеальная модель	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Пространственный	Лаборатории, центры экспериментирования (песок/вода, магнитные и оптические приборы, технические конструкторы)	ГБОУ «Школа» (дошк. отд.): полноценная детская лаборатория с микроскопами, весами, мерными приборами	Центр экспериментирования есть, но используется эпизодически, как демонстрационный уголок для воспитателя. Недостаточно материалов для самостоятельного поиска
Содержательный	Материалы, позволяющие ставить опыты: лупы, магниты, зеркала, мензурки, сыпучие материалы, механизмы. Конструкторы с подвижными соединениями	Детский сад комбинированного вида: стены и панели с замками, шестеренками, лабиринтами для самостоятельного исследования	Материалы для экспериментов выдаются только на запланированном занятии. Акцент на готовых схемах сборки конструктора, а не на поиске своих решений

Таблица 5. Окончание

Компонент ПРС	Как реализуется идеальная модель	Примеры реализации в московских садах	Типичные отклонения от теории
Психодидактический	Взрослый — создатель проблемных ситуаций, провокатор мысли. Поощрение вопросов и гипотез ребенка, даже ошибочных	В садах — партнерах МГПУ: педагоги используют прием «Что будет, если...?», ведут «Журнал открытий» вместе с детьми [4]	Экспериментирование подменяется иллюстративным показом. Вопросы ребенка остаются без внимания, если они «не по теме». Ценится только быстрый правильный ответ

В таблице 5 отмечены три ключевые проблемы, характерные для всех сред:

- 1) недостаток места для разворачивания среды;
- 2) педагоги не понимают или недооценивают значение содержания компонентов и экспериментируют с дидактическим материалом по своему усмотрению;
- 3) все подходы в той или иной степени направлены на индивидуализацию образовательного процесса, к чему большинство педагогов не готовы.

Тем не менее наш опыт и приведенные в этой статье примеры позволяют утверждать, что реализация концепции предметно-подготовленной среды возможна, но, если мы хотим реализовать ее согласно ФГОС ДО³, то необходимо массовое обучение педагогов и их переориентация на индивидуализацию образовательного процесса.

Более того, отметим, что необходимо решать еще одну важную задачу, которая возникает в нашем многонациональном государстве. Это билингвальное образование. И это даже не об иностранном языке, а о том, что во многих наших регионах существует естественное двуязычие — русский язык как государствообразующий и родной язык народа или народов, населяющих данную территорию. Это проблема характерна и для Чеченской Республики. Практика показывает, что, если в дошкольном возрасте ребенок не усвоил базовый лексический запас родного языка, его изучение в школе начинается практически с нуля, т. е. как второго языка, который слабо представлен в его окружении. Эта тенденция способствует постепенному исчезновению чеченского языка, снижению его значимости в контексте сохранения культурного наследия, традиций и обычаев народа. Результаты проведенных авторами исследований показывают, что уровень языковой подготовки, который дети получают в дошкольных образовательных учреждениях, оказывается недостаточным для эффективного освоения родного чеченского языка в качестве учебного предмета на начальном этапе школьного образования [5]. В пояснительной записке к рабочей программе по изучению чеченского языка для начальных классов указано, что данная программа предназначена для учащихся, уже владеющих родным (чеченским) языком, и направлена на развитие функциональной грамотности, которая включает в себя умение читать, понимать тексты, использовать информацию в различных форматах, а также участвовать в социальной жизни.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (принят 17 октября 2013 г.; в ред. от 8 ноября 2022 г.). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 20.11.2025).

В 2021 г. впервые на государственном уровне в дошкольные образовательные учреждения республики была внедрена парциальная программа дошкольного образования «Красота Отчизны» для решения данной проблемы. Программа предусматривает ознакомление детей с родным языком и культурой начиная с пятилетнего возраста. Несмотря на наличие полного учебно-методического комплекса с поурочным планированием для воспитателей, программа не предусматривает создания среды, способствующей не только формированию функциональной грамотности, но и активному использованию чеченского языка в общении.

В нашем детском саду автором статьи выстраивается интегрированная языковая среда, основанная на подходах Монтессори к развитию ребенка. В эту среду в ходе исследования внесены некоторые элементы программы «Красоты Отчизны». В частности:

- 1) фольклорные единицы: считалки, пословицы, поговорки и загадки. Они обогащают лексический запас детей за счет многозначности слов, способствуют пониманию вторичных и переносных значений, а также развивают образное мышление;
- 2) скороговорки: специальные упражнения для тренировки правильного и осмысленного использования грамматических форм и морфем;
- 3) мини-книжки с национальным орнаментом и архитектурными элементами: используются для устных обсуждений и экскурсий, направленных на знакомство с культурным наследием;
- 4) методические материалы по национальным праздникам, обычаям и традициям, позволяющие сформировать положительное эмоциональное отношение к культурным традициям.

Существенными для развития чеченского языка в интегративной среде могут стать следующие факторы:

- смещение начала работы по систематическому знакомству с родным языком с 5 лет на более ранний возраст за счет интеграции элементов программы «Красоты Отчизны» в среды тоддлер-группы (1,5–3 года) и группы для детей 3–6 лет;
- замена плановых классно-урочных занятий знакомством с языковым и фольклорным материалом в ходе свободной работы в классе;
- индивидуализация процесса освоения языка в создаваемой среде;
- введение принципа «один человек — один язык», при котором каждый взрослый взаимодействует с детьми исключительно на заранее определенном одном языке. Особое внимание уделяется подготовке взрослых — носителей чеченского языка, чья речь должна быть точной, четкой и разборчивой;
- разработка и насыщение зоны языка материалами на чеченском языке.

Выстраивая интегрированную среду Монтессори в детском саду Грозного, мы убедились, что языковая среда, в которой ребенок находится в первые годы жизни, существенно влияет на его будущую образовательную траекторию [11].

Есть предположение, что средовая педагогика, к которой относятся все рассмотренные подходы, имеет инструментарий для реализации билингвального образования. Обращаясь к подходу Монтессори, мы видим примеры осуществления такого образования на примере обучения дошкольников русскому и иностранному языкам. Особенности русского языка учтены в дидактическом материале (содержательный компонент предметно-развивающей среды) [12; 13]. Но язык, это еще и значительная часть культура, которая в среду может быть внесена через психодидактический компонент. Вопрос создания билингвальной образовательной среды является объектом отдельного научного исследования, которое в настоящее время осуществляется в Чеченской Республике.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фребель Ф. Воспитание человека // Хрестоматия по истории зарубежной дошкольной педагогики: учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. и авт. введ. ст. О.А. Лосева, А.И. Перовский; пер. с нем. Т. Сухотиной. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1986. С. 212–223.
2. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / сост. и авт. предисл. Р.В. Соколова. М.: Карапуз, 2001. 280 с.
3. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики / пер. с итал. С.Г. Займовского. М.: Задруга, 1913. 339 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 5. С. 9–338.
5. Новоселова С.Л. Развивающая предметно-игровая среда детства: мир «Квадро» // Дошкольное воспитание. 1998. № 4. С. 16–18.
6. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина [и др.]. М.: Творческая педагогика, 1993. 102 с.
7. Волосовец Т.В. Современное дошкольное образование: теория и практика: сб. ст. / под ред. Т.В. Волосовец. М.: МГПУ, 2021. 210 с.
8. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-Пресс, 2007. 208 с.
9. Сумнительная С.И. Материал в подготовленной среде должен служить развитию ребенка // Метаморфоз развития: сб. ст. к Международной конференции «Интеграция педагогики Монтессори с отечественным образовательным пространством» / под ред. д-ра пед. наук К.Е. Сумнительного. М.: Новое время, 2017. С. 234–243.
10. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. СПб.: Речь, 2010. 144 с.
11. Дадашова А.С. Проблемы изучения родного языка в Чеченской Республике // Детство, открытое миру: сб. материалов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 25 марта 2025 г. Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2025. С. 181–184.
12. Сумнительный К.Е., Палкина Т.В. Значение дидактического материала в системе М. Монтессори // Проблемы современного образования. 2022. № 3. С. 123–130.
13. Сумнительный К.Е., Шпонько Т.Ю. Диалог культур в методе Монтессори (на примере дидактического материала по русскому языку // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-1. С. 147–154.

REFERENCES

1. Froebel F. *Vospitanie cheloveka* [Human Education]: translated from German by T. Sukhotina. Textbook on the history of foreign preschool pedagogy: textbook. a manual for teachers, comp. and auth. input. articles by O.A. Losev and A.I. Perovsky, 2nd ed., add. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986, pp. 212–223.
2. Frebel F. *Budem jit dlya svoih detey* [Let's Live for Our Children], comp. and auth. preface by R.V. Sokolov, Moscow, Karapuz, 2001, 280 p.
3. Montessori M. *Dom rebenka: metod nauchnoy pedagogiki* [The Child's House: A Method of Scientific Pedagogy], in Montessori M., translated from Italian by S.G. Zaimovsky, Moscow, Zadruha Publ., 1913, 339 p.
4. Makarenko A.S. *Kniga dlya roditeley* [Book for Parents], in Makarenko A.S., Pedagogical Works, in 8 vol., Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 5, pp. 9–338.
5. Novoselova S.L. *Razvivaushaya predmetno-igrovaya sreda: mir Kvadro* [The Developing Subject-Play Environment of Childhood: The World of Quadro], *Preschool Education*, 1998, no. 4, pp. 16–18.

6. *Postroenie razvivaushey sredi v doshkolnom uchrejdenii* [Building a Developing Environment in a Preschool Institution], V.A. Petrovsky, L.M. Klarina, L.A. Smyvina [et al.] (avt.), Moscow, Creative Pedagogy Publ., 1993, 102 p.
7. Volosovets T.V. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie: teoriya i praktika: sbornik statey* [Modern Preschool Education: Theory and Practice: Collection of Articles], edited by T.V. Volosovets, Moscow, MCU Publ., 2021, 210 p.
8. Korotkova N.A. *Obrazovatelniy process v gruppah detey starshego doshkolnogo vozrasta* [Educational Process in Groups of Children of Senior Preschool Age], Moscow, Linka-Press Publ., 2007, 208 p.
9. Sumnitelnaya S.I. *Material v poggotovlennoy srede doljen slujit razvitiu rebenka* [The Material in a Prepared Environment Should Serve the Child's Development], in *Metamorphosis of Development. Collection of articles for the International Conference "Integration of Montessori Pedagogy with the Domestic Educational Space"*, edited by Doctor of Pedagogy K.E. Sumnitelny, Moscow, Novoe vremya Publ., 2017, pp. 234–243.
10. Poddiaikov N.N. *Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka ot rojdeniya do shesti let* [Mental Development and Self-Development of a Child from Birth to Six Years], St Petersburg, Rech Publ., 2010, 144 p.
11. Dadashova A. S. *Problemi izucheniya chechenskogo yazika v Chechenskoj respublike* [Problems of Learning the Native Language in the Chechen Republic], *Childhood Open to the World: Collection of Materials of the XV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*, Omsk, March 25, 2025, Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2025, pp. 181–184.
12. Sumnitelny K.E., Palkina T.V. *Znachenie didakticheskogo materiala v sisteme Montessori* [The Significance of Didactic Material in M. Montessori's System], *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education, 2022, no. 3, pp. 123–130.
13. Sumnitelny K.E., Shponko T.Y. *Dialogue of cultures in the Montessori method (using the example of didactic material on the Russian language)*, *Prepodavatel XXI vek*, 2023, no. 2-1, pp. 147–154.

Сумнительный Константин Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, ksum@inbox.ru

Konstantin E. Sumnitelny, ScD in Education, Professor, Psychological Anthropology Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, ksum@inbox.ru

Дадашова Аминат Сраждиевна, аспирант Института содержания методов образования имени В.С. Леднева, руководитель детского сада по системе Монтессори «Аса айса», Грозный, Чеченская Республика, d.amine@mail.ru

Aminat S. Dadashova, PhD Post-graduate Student, Lednev Institute of Content and Methods of Education, Head, Montessori Kindergarten "Asa Aisa", Grozny, Chechen Republic, d.amine@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.01.2026. Принята к публикации 24.02.2026

The article was submitted on 23.01.2026. Accepted for publication on 24.02.2026