

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА
МОНОГРАФІЯ



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА**
МОНОГРАФІЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА**

МОНОГРАФІЯ

2022

УДК 373.2(2)

А 43

Рекомендовано до друку вченою радою
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол № 4 від 4 жовтня 2021 р.)

Рецензенти:

Бахмат Н. В., доктор педагогічних наук, професор;

Кічук Н. В., доктор педагогічних наук, професор;

Кодлюк Я. П., доктор педагогічних наук, професор.

А 43 Актуальні проблеми сучасного дитинства: монографія /
О. Радул, Т. Довга, О. Ткаченко, Т. Прибора, Н. Цуканова,
І. Баранюк, С. Мельничук, Н. Андросова, Т. Шарапова,
С. Куркіна / [За ред. О. Радул]. – Харків: Мачулін, 2022. –
388 с.

ISBN

У колективній монографії викладачів
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка представлено різноманітні напрями
наукових досліджень у галузі дошкільної освіти: дошкільне
виховання у сучасному світі, педагогіка дитячого здоров'я,
етнопедагогічні аспекти виховання дітей, гуманістичні принципи в
дошкільній педагогіці, педагогічні засади раннього розвитку дітей,
специфіка розвивального середовища в закладі дошкільної освіти,
перцептивні методи навчання в діяльності педагога дошкільної
освіти, специфіка вивчення проблеми розвитку впевненості у
дошкільному віці, розвиток творчих здібностей у дошкільників
засобами музичного мистецтва.

Колектив авторів сподівається, що представлені у монографії
праці будуть корисними для викладачів, вихователів, учителів,
студентів педагогічних навчальних закладів.

ISBN

© О. Радул та ін., 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6

Ольга РАДУЛ. ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ..... 10

Місце дошкільної освіти в суспільстві. Типи закладів дошкільної освіти. Наповнюваність груп у закладах дошкільної освіти (ЗДО). Проблема інклюзії. Фінансування дошкільної освіти. Характеристика найбільш поширених типів ЗДО у сучасному світі. Особливості ЗДО в різних країнах світу. Організація середовища у закладах дошкільної освіти. Зміст виховання. Становище педагогічних працівників дошкільних закладів. Вимоги до вихователів. Підготовка фахівців ЗДО. Підготовка дітей до школи.

Тетяна ДОВГА. ПЕДАГОГІКА ДИТЯЧОГО ЗДОРОВ'Я ЯК РЕАЛІЯ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... 51

Феномен дитячого здоров'я в поглядах педагогів-гуманістів. Теоретичні засади та понятійний апарат педагогіки здоров'я. Здоровий спосіб життя як цільовий орієнтир педагогіки здоров'я. Технології збереження та зміцнення здоров'я дітей у закладах дошкільної та початкової освіти. Арт-терапія як здоров'язбережувальна технологія інклюзивної освіти.

Ольга ТКАЧЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ..... 89

Етнопедагогіка та її складники. Народне родинознавство. Народне дитинознавство. Традиції виховання дітей у різних народів. Народна дидактика. Народна педагогічна деонтологія. Врахування традиційних підходів до виховання дітей в організації педагогічного процесу в сучасному закладі дошкільної освіти.

Тетяна ПРИБОРА. СПЕЦИФІКА РОЗВИВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 124

Актуальність дослідження проблеми розвивального середовища в закладі дошкільної освіти. енеза поняття: від середовища до розвивального середовища. Поняття «розвивальне середовище». Типологія розвивального середовища. Типи розвивального освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.

Наталія ЦУКАНОВА. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РАНЬОГО
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 161

Актуальні питання педагогічних засад раннього розвитку дітей. Розвиток психіки дитини в ранньому дитинстві. Розвиток цілісності сприйняття, уваги, пам'яті дітей раннього віку. Прояви особистості у ранньому віці. Предметна діяльність дітей раннього віку. Розвиток, виховання та навчання дітей першого року життя. Розвиток, виховання та навчання дітей другого року життя. Розвиток, виховання та навчання дітей третього року життя.

Ірина БАРАНЮК. ГУМАНІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ В ДОШКІЛЬНІЙ
ПЕДАГОГІЦІ (На матеріалі «Школи радості»
Василя Сухомлинського) 195

Проекція принципів гуманної педагогіки на виховання дітей дошкільного віку. Гуманістична сутність педагогіки Монтесорі. «Серце віддаю дітям» Василя Сухомлинського як енциклопедія гуманної педагогіки для виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Сергій МЕЛЬНИЧУК. СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ
РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ..... 229

Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення особливостей впевненості в собі. Психолого-педагогічний аналіз специфіки розвитку асертивності в дошкільному дитинстві. Соціально-особистісні фактори формування впевненості в собі.

Методи оптимізації розвитку впевненості в собі в дошкільному віці.

Наталя АНДРОСОВА. ПЕРЦЕПТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 263

Поняття методу навчання. Перцептивні методи як основа поєднання методів навчання. Системний підхід у поєднанні методів навчання. Діяльнісний підхід у поєднанні методів навчання.

Тетяна ШАРАПОВА. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 295

Музика як вид мистецтва та засіб виховання. Ритмічне виховання та його значення у розвитку дитини. Активізація творчої діяльності дітей. Особливості розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку. Роль вокально-хорових навичок у розвитку музичних здібностей дітей.

Сніжана КУРКІНА. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕСТЕТИЧНОГО, ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....330

Естетичне, художнє виховання дітей дошкільного віку: історія, сучасність і перспективи розвитку. Особливості реалізації ідеї естетичного, художнього виховання в закладах дошкільної освіти. Педагогічний потенціал гри, іграшки в естетичному вихованні дитини. Театралізована діяльність як складова естетичного, художнього виховання дитини-дошкільника. Організація музичних занять в закладах дошкільної освіти. Виховання естетичних почуттів і емоційної сфери дошкільників в процесі музичних занять. Колективне музикування дітей дошкільного віку.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ: 381

CONTENTS 383

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 386



ПЕРЕДМОВА

У житті кожної людини дитинство посідає особливе місце. За висловом Фрідріха Фребеля, одного з перших теоретиків дошкільного виховання, дитинство є найважливішим і визначальним періодом усього подальшого життя людини: «Усе майбутнє життя людини аж до її останньої години має своє джерело в цьому періоді життя ... Яким буде майбутнє життя, буде залежати від способу життя у цьому віці». В останні десятиліття дошкільне виховання набуває все більшої вагомості в усьому світі, а його різні аспекти є предметом досліджень педагогів, психологів, вихователів-практиків.

Колективна монографія пропонує розв'язання кількох актуальних проблем сучасного дитинства. Так, у розділі монографії «Дошкільне виховання в сучасному світі» розглянуто різні аспекти дошкільної освіти, зокрема її місце в суспільстві, типи закладів дошкільної освіти, наповнюваність груп у різних дошкільних установах, проблему інклюзії, фінансування дошкільної освіти в різних країнах. Охарактеризовано найбільш поширені типи закладів дошкільної освіти (ЗДО) у сучасному світі. Розглянуто особливості закладів дошкільної освіти в різних країнах світу. Розкрито питання організації середовища у закладах дошкільної освіти, змісту виховання. Проаналізовано становище педагогічних працівників дошкільних установ, вимоги до вихователів, особливості підготовки фахівців ЗДО у різних країнах світу. Розглянуто проблему підготовки дітей до школи.

Другий розділ монографії присвячено проблемі здоров'язбереження дітей дошкільного та молодшого шкільного

віку. У ньому проаналізовано погляди педагогів-гуманістів минулого і сучасності на сутність дитячого здоров'я. Розкрито теоретичні засади та понятійний апарат педагогіки здоров'я, показано її роль у вирішенні проблеми здоров'язбереження в системі дошкільної та початкової освіти. Висвітлено педагогічні аспекти здорового способу життя, охарактеризовано особливості його формування у дошкільників та молодших школярів. Представлено класифікації здоров'язберезувальних технологій, показано особливості застосування арт-терапії як інноваційної технології збереження та зміцнення здоров'я дітей в умовах інклюзивної освіти.

У розділі «Етнопедагогічні аспекти виховання дітей» зосереджено увагу на визначенні сутності поняття «етнопедагогіка», характеристиці основних складників народної педагогіки: народного родинознавства, народного дитинознавства, теорії і практики народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології. Аналіз традицій соціалізації, навчання і виховання дітей у різних народів, зокрема й українців, їх проєкція на сучасні педагогічні проблеми вможливили опис етнопедагогічної компетентності фахівця в галузі освіти та вирізнення етнопедагогічних аспектів виховання дитини, які спроможний враховувати сучасний вихователь закладу дошкільної освіти.

Окремий розділ колективної монографії присвячено проблемі специфіки розвивального середовища в закладах дошкільної освіти. Зокрема, на підставі досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців прослідковується генеза поняття «середовища» – «розвивальне освітнє середовище», проаналізовано погляди науковців на поняття та зміст «розвивального середовища», сформульовано основні вимоги до його організації. Розроблено класифікацію розвивального середовища за змістом дошкільної освіти, охарактеризовано такі його типи: соціальне, мовленнєве, природничо-екологічне,

естетичне, сенсорно-пізнавальне розвивальне середовище та розвивальне середовище власного «Я» дитини.

У наступному розділі монографії розкриваються окремі аспекти проблеми педагогічних засад раннього розвитку дітей, прослідковано розвиток психіки дитини в ранньому дитинстві, визначено особливості сприймання, уваги, пам'яті дітей раннього віку, охарактеризовано розвиток, виховання та навчання дітей першого, другого та третього року життя.

Розділ монографії «Гуманістичні принципи в дошкільній педагогіці» висвітлює проблему виховання дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку на засадах гуманної педагогіки, що культивує творчу свободу особистості, пріоритет духовного у розумінні людини і світу та морально-ціннісну домінують світогляду. Розглянуто загальні принципи гуманної педагогіки щодо виховання дітей дошкільного віку та визначено основні принципи гуманної педагогіки Марії Монтесорі й видатного вітчизняного педагога гуманіста – Василя Олександровича Сухомлинського.

У розділі колективної монографії «Специфіка вивчення проблеми розвитку впевненості у дошкільному дитинстві» розкрито актуальну проблему виховання у дітей впевненості в собі як базової особистісної якості особистості. Представлено історичний аспект розвитку впевненості в собі та її структурні компоненти. На основі аналізу наукових джерел уточнено зміст поняття «впевненість в собі» як базової якості особистості; визначено компоненти, критерії та показники зазначеної якості, рівні сформованості впевненості у собі.

Розділ «Перцептивні методи навчання в діяльності педагога дошкільної освіти» висвітлює проблему застосування словесних методів навчання в освітньому процесі дошкільної ланки та їх поєднання на засадах діяльнісного й системного підходів. Проаналізовано роль перцептивних методів у сучасних технологіях дошкільної освіти. Виокремлено принципи поєднання словесних методів, складові системи поєднання

методів навчання, її зовнішні й внутрішні системотвірні чинники. Визначені суть понять «метод навчання», «дидактична умова», «поєднання методів». Проведено взаємозв'язок змісту й цілей дошкільної та початкової освіти на основі аналізу Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція), Концепції НУШ та Державного стандарту початкової освіти.

Розділ монографії «Розвиток музичних здібностей у дошкільників засобами музичного мистецтва» присвячений музиці як виду мистецтва та засобу виховання дітей дошкільного віку. Розглянуто значення ритмічного виховання у розвитку дитини та особливості розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку, шляхи активізації творчої діяльності дітей, роль вокально-хорових навичок у розвитку музичних здібностей дітей.

У останньому розділі «Теорія і практика естетичного, художнього виховання дітей дошкільного віку» зроблено спробу всебічно дослідити актуальну проблему естетичного й художнього виховання дітей молодшого, середнього й старшого дошкільного віку. Проаналізовано ідеї педагогів-гуманістів, сучасний стан і перспективи розвитку теорії і практики естетичного, художнього виховання у закладах дошкільної освіти. У контексті розв'язання цієї проблеми розкрито педагогічний потенціал гри, театралізованої діяльності, колективного музикування, досліджено специфіку організації музичних занять й дозвілля із дітьми дошкільного віку.

Текст розділів подається в авторській редакції.

Авторський колектив сподівається, що представлені у монографії шляхи розв'язання різних актуальних проблем сучасного дошкільного виховання будуть цікавими й корисними для фахівців у галузі дошкільної освіти, науковцям, студентам.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Ольга РАДУЛ

Місце дошкільної освіти в суспільстві. Типи закладів дошкільної освіти. Наповнюваність груп у закладах дошкільної освіти (ЗДО). Проблема інклюзії. Фінансування дошкільної освіти. Характеристика найбільш поширених типів ЗДО у сучасному світі. Особливості ЗДО в різних країнах світу. Організація середовища у закладах дошкільної освіти. Зміст виховання. Становище педагогічних працівників дошкільних закладів. Вимоги до вихователів. Підготовка фахівців ЗДО. Підготовка дітей до школи.

Місце дошкільної освіти в суспільстві. Сучасний світ характеризується великим попитом на освіту, яка є джерелом соціального, економічного, політичного і культурного розвитку суспільства. Цей процес починається з 70-х років ХХ століття, коли у розвинених країнах світу відбувається демократизація середньої і вищої освіти, а в багатьох країнах, що розвиваються початкова освіта поступово стає масовою. Відповідно, відбувається зміна в поглядах на роль освіти.

На початку ХХІ століття у більшості країн змінюються й погляди на місце дошкільної ланки в системі освіти, на ставлення до дошкільного періоду життя і на навчання дітей раннього віку. У все більшій кількості країн світу, насамперед розвинених, дошкільне виховання починає розглядатися як перша ланка у неперервній освіті людини.

Як зауважують дослідники сучасної дошкільної освіти Л. Парамонова та О. Протасова [9], згідно соціально-психологічних досліджень дошкільне виховання і початкова освіта завжди відбивають соціально-економічну ситуацію у суспільстві і державі. Відповідно у документах по дошкільному вихованню насамперед відбивається, становище, в якому перебувають батьки дітей, їх світогляд.

Також на ставлення до дитинства великою мірою впливають традиційні уявлення про розвиток людської особистості, які залежать від релігійних уявлень, інтерпретацій навколишнього, пристосованих до умов проживання в певній країні, що формувалися сотнями років, філософських, етичних, естетичних

поглядів. Зокрема, це думки про те, що добре і що погано для дитини, якою повинна бути правильно вихована людина, як треба ставитися до старших, до жінок, як треба одягатися, як ставитися до їжі, до навколишнього світу, якими іграшками гратися, яким повинно бути співвідношення особистісного і громадського, окремого і загального тощо. У документах з дошкільного виховання також відбито позитивний і негативний досвід дорослих, відповідальних за виховання дітей. Однак, загалом важко передбачити справжні потреби малих дітей, щоб виховувати їх із урахуванням підготовки до розв'язання тих проблем, які в майбутньому постануть перед ними. Водночас наука, формуючи суспільну думку, спроможна суттєво впливати на якість і принципи поведінки з дітьми як у родині, так і в закладах дошкільної освіти [9].

Однак, не зважаючи на різне історичне минуле, традиції, економічні та соціальні особливості, менталітет, практика європейських країн та Америки свідчить, що у наш час різні підходи до виховання поступово інтегруються, виробляється певний загальний стиль ставлення до дитини, який набуває різні форми в країнах з різними культурами і економікою.

Наголосимо, що у порівнянні з іншими ланками освіти, дошкільна (у компаративному плані) стало об'єктом дослідження відносно недавно, в останні десятиліття. Більше вивчалися теорії і концепції дошкільного виховання, які зародилися у ХІХ–ХХ ст. та ті з них (або їх елементи), які використовуються й нині у закладах дошкільної освіти. З-поміж найвагоміших досліджень сучасного стану дошкільного виховання й освіти вітчизняних і зарубіжних учених зазначимо праці Л. Парамонової і О. Протасової (2001), Зебзеєвої В. (2007), дисертаційні дослідження та монографії з підготовки педагогічних кадрів для дошкільних установ, в яких окремі розділи присвячені й характеристиці дошкільного виховання в різних країнах В. Лащихіної (2009), О. Мкртічян (2020), В. Іванової (2021), публікації Н. Голоти, Л. Козак та ін.

Усі дослідники відзначають збільшення інтересу в різних країнах до дошкільного виховання в системі освіти в останній час та визначають такі основні причини цього явища:

- безперечні переваги педагогічно доцільної організації виховання і освіти дошкільнят;

- значна кількість неповних родин (за світовою статистикою це кожна третя сім'я);
- позитивна тенденція задіяності жінок у виробничій сфері;
- краща підготовка дітей до навчання у школі.

Дослідження Європейської комісії «Ключові дані щодо дошкільної освіти і догляду у Європі» (Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014) [13] доводить існування безпосереднього зв'язку між залученням дітей до дошкільної освіти та економічними й соціальними успіхами країни. Згідно міжнародних порівняльних досліджень якості знань учнів початкової школи виявлено, що діти, які відвідували заклади дошкільної освіти, під час навчання у школі демонструють кращі результати у порівнянні з тими дітьми, які такі заклади не відвідували.

Якісна дошкільна освіта покращує формування у молодших школярів мовних і мовленнєвих умінь, природничо-математичної і соціальної компетентностей, уміння вчитися.

У розвинених країнах світу активно впроваджується ідея інтенсифікації охоплення дітей дошкільною освітою у практику. Процес залучення дошкільного виховання до систем обов'язкової освіти впливає на формування загальної тенденції поступового збільшення тривалості обов'язкової освіти [12, с. 248].

Дошкільні заклади у переважній більшості країн світу охоплюють дітей віком від 3 до 6 років і складають приватний сектор. Зазначимо, що державні дошкільні заклади можуть розглядатися як своєрідний показник стабільності суспільства.

У Японії близько 60 % закладів дошкільної освіти складає приватний сектор, лише 0,3 % – державні, решта – муніципального підпорядкування. У ФРН – 20 % закладів дошкільної освіти є державними, 80 % – належить різним організаціям, зокрема церковним общинам, профспілкам, німецькому Червоному Хресту, іншим благодійним організаціям [11, с. 53].

Загалом сучасну ситуацію дошкільного виховання і освіти відтворює така інформація: дошкільні заклади відвідують біля 40 % дітей 3–4 років у розвинених і 12–15% – у країнах, що розвиваються.

Швидкого розвитку дошкільне виховання у розвинених країнах світу набуває з 80-х років ХХ століття. Наприклад, у США

у 1965 р. заклади дошкільної освіти відвідували 10 % 3–4-річних дітей, а через 20 років, у 1985 р. уже 40 %.

У країнах Європейського Союзу дошкільні заклади відвідують біля 80 % дітей від 3 до 6 років. Водночас у Бельгії, Данії, Іспанії та Франції цей показник становить понад 90 % [12, с. 248]. У Фінляндії близько 30 % дітей віком до 3-х років і 60 % дітей від трьох років до вступу в школу відвідують дошкільні заклади. У Великій Британії на початку 90-х років ХХ століття 76 % дітей були охоплені однією з форм підготовки до школи

В Україні за даними статистики (2016 р.) 74 % дітей віком 3–5 років охоплено дошкільним вихованням, 5-річних дітей – 70,6 %. Наголосимо, що попит на дошкільне виховання перевищує кількість місць: в середньому на 100 місць у закладах дошкільної освіти припадає 117 дітей. Існує черга на влаштування дітей у дошкільні установи [6, с. 236].

У порівнянні з іншими країнами світу краще організоване дошкільне виховання у колишніх соціалістичних країнах. Заклади дошкільної освіти в них відвідує більшість дітей. Громадському дошкільному вихованню притаманні такі ознаки:

- державний характер;
- широка мережа дошкільних закладів, наявність спеціальних норм їх проектування і будівництва;
- визнання дошкільного виховання частиною системи освіти, її першою ланкою;
- наявність державної програми виховання дітей у закладах дошкільної освіти, що розробляється відповідними науковими установами різними фахівцями у цій галузі;
- невеликий розмір платні з боку батьків за перебування дитини в дошкільних установах;
- державний підхід до підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти [11, с. 50].

В умовах сучасної комерціалізації соціально-побутових сфер життя все більшої позитивної динаміки набуває тенденція до об'єднання зусиль з боку держави, приватного сектору та бізнесу в оптимізації мережі дошкільних закладів.

Типи закладів дошкільної освіти в різних країнах. У сучасному світі існує багато типів дошкільних установ. Вони різняться за формою власності, тривалістю перебування дитини в

них, кількістю дітей, традиційністю чи альтернативністю. Виокремимо такі:

- державні і приватні (створені релігійними, жіночими організаціями, благодійними товариствами, Червоним Хрестом), корпоративні – при підприємствах, установах (наприклад, у США приватні центри для дітей та службовців безпосередньо на території (або поруч) установи, які діють упродовж дня);

- ясла, ясла-садки, дитячі садки повного дня (до 12 годин) і неповного (2–4 години на день), цілорічні і сезонні (наприклад, у Фінляндії – пересувні), цілодобові інтернати;

- дитячі школи (Швейцарія) або «передшколи» (preschools) (США);

- школи-ясла (для дітей раннього віку – з 3-х років);

- ігрові майданчики (варіант – відкриті дитячі садки), ігрові групи (батьки приводять дітей для спільних ігор, прогулянок на 2–3 години на день);

- школи або інститути нянь (США, Велика Британія);

- материнські школи (Франція);

- спеціальні заклади, призначені для виховання й лікування дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, зокрема і й інтернати (наприклад, у ФРН);

- материнські центри і клуби, центри по догляду за дітьми (В. Британія, ФРН), центри денного догляду (Японія);

- сімейні дитячі садки, тимчасові дитячі садочки типу сімейних мікросадків (можуть організовуватися у квартирах багатоквартирних будинків (наприклад, у Польщі));

- підготовчі групи, однорічні заклади для дітей віком 5–6 років для повноцінної підготовки їх до школи (Японія);

- міжнародні школи (наприклад, у розвинених районах Китаю приватні заклади);

- альтернативні – незалежні, авторські (наприклад, у ФРН – штайнерівські (Вальдорфські)), садки-Монтессорі, вільного, відкритого типу (з кінця ХХ століття), пересувні дитячі садки (сезонні). Такі заклади можуть підтримуватися державою (як, наприклад, у ФРН), а можуть і не підтримуватися.

До основних рис діяльності відкритих закладів дошкільної освіти дослідники відносять такі:

- відкрите планування з участю дітей;

- різновікова організація життя та діяльності;
- навчання на базі реальних життєвих зв'язків;
- єдність гри і навчання;
- зв'язок із громадськістю, різними установами;
- тісна співпраця з батьками [11, с. 54; 6, с. 238].

Відвідування дітьми закладів дошкільної освіти в сучасному світі є не обов'язковим (наприклад, у ФРН організація освіти дітей до 6 р. є винятково справою сім'ї). Наголосимо, що це стосується малих дітей. Обов'язковим у багатьох країнах є відвідування дітьми старшої групи (передшкільний вік), про що йтиметься нижче.

Наповнюваність груп у закладах дошкільної освіти. Кількість дітей у групах залежить від типу закладу, від того, хто є його організатором. У приватних установах дітей зазвичай менше: від 3–5 до 10–15.

Наведемо деякі приклади. Зокрема, у Фінляндії у закладах дошкільної освіти повного дня у групах різного віку різна кількість дітей і різна кількість вихователів та помічників. Так, у групах до 1 року – не більше 6, від року до 2-х років – не більше 12, після 3-х років – від 12 до 21. Вважається, що дитина до трьох років займає нібито два місця, оскільки вимагає подвійної уваги. В кожній групі повинен бути мінімум 1 вихователь і 2 помічника. Якщо хто-небудь із них хворіє, його замінює няня або спеціально запрошений вихователь (позаштатний). Якщо в групі всі діти не мають ще трьох років, то працюють три няні. Якщо ж усі діти старші 4-х років, то повинно бути два вихователя і один помічник. У закладах неповного дня (менше 5 годин на день) у групі може бути до 25 дітей і в ній повинен бути один вихователь та одна няня.

У різних дошкільних закладах Великої Британії різна кількість дітей у групах. Так, у яслах при школах (так звані ясельні класи) на одного дорослого припадає 13 дітей. У яслах для дітей віком від 2 до 5 років, які існують самостійно, незалежно від школи, на одного дорослого припадає не більше трьох малюків і не більше 5 трохи старших дітей. Однак у деякі моменти в групі може перебувати одночасно більше 40 дітей під наглядом двох дорослих. Загалом, діти об'єднані у невеликі групи. Так, дворічні – до 6 дітей, віком 3–5 років – до 10 дітей.

У Японії велика кількість дітей у дитячих садках – від 20 до 40, у центрах денного догляду – по 10 дітей на одного дорослого.

У китайських дитячих садках, які самі по собі досить великі (наприклад, 270 дітей і 60 дорослих), в одній групі, зазвичай, 25–26 осіб. У групі працює 2 вихователя і помічник вихователя, при цьому вони різного віку.

Проблема інклюзії. У світі не існує єдиної думки щодо спільного чи роздільного виховання дітей здорових та з вадами у розвитку. Кожна країна вирішує це питання самостійно. Наприклад, у США переважно всі діти виховуються разом: у звичайних групах є 1–2 дитини із проблемами розвитку. З такими дітьми перебуває окремий педагог-спеціаліст, який спрямовує діяльність дитини під час спільного заняття на ті цілі й завдання, які потрібно досягти саме їм. З усіма іншими дітьми працює інший, звичайний вихователь. Усі діти беруть участь у спільному житті групи. Зазвичай, така спільна діяльність забезпечує позитивні результати для всіх дітей – вони вчаться жити в інтегрованому суспільстві, з дитячих років одні здобувають соціально-комунікативний досвід, а в інших формуються такі якості, як гуманність та милосердя [11, с. 55].

Подібним є виховання й у Фінляндії: у дитячих дошкільних закладах все частіше виховуються разом здорові та хворі діти.

Однак, у Фінляндії існують і спеціальні дошкільні заклади для дітей з вадами фізичного, психічного, розумового та соціального розвитку, де на двох дітей припадає один вихователь, а група може складатися із двох дітей.

Подібні заклади функціонують у багатьох країнах світу: інтернати (наприклад, Німеччині), цілодобові дошкільні заклади для дітей із проблемами фізичного й психічного розвитку (зокрема, у Данії, Японії тощо). Тут дітям надається психолого-педагогічна допомога та відбувається корекція вад [11, с. 52].

Фінансування дошкільної освіти в різних країнах відбувається також по-різному. У державних закладах дошкільної освіти перебування дітей може бути безоплатне. Державні безоплатні дошкільні заклади призначаються насамперед для найменш забезпечених верств населення (наприклад, у Великій Британії, Німеччині). Однак у більшості країн повністю безкоштовних дошкільних установ майже не існує. Наприклад, у

Японії всі дошкільні заклади платні, крім муніципальних. У ФРН батьки сплачують 50 %, іншу половину витрат покладено на власника закладу дошкільної освіти, при цьому державні установи є безкоштовними.

Сума платні за догляд, виховання та навчання дітей у різних країнах знову ж таки різна. Існують різні підходи до оплати:

- наприклад, плата за перебування у дошкільному закладі часто визначається доходами сім'ї;

- інший підхід до оплати визначається кількістю годин перебування дитини у дошкільному закладі (наприклад, у ФРН, Великій Британії, Турції та ін.);

- ще один підхід – чітко фіксована плата, відносно невелика, для всіх батьків.

Приватні заклади дошкільної освіти платні. Розмір оплати різний, наприклад, у штаті Алабама (США) – 600 дол. на місяць за одну дитину.

Приватні дошкільні установи може контролювати держава, як, наприклад, в Ізраїлі через Міністерство освіти.

Водночас, як зокрема у Китаї, приватні заклади дошкільної освіти не отримують фінансування з боку держави, а тому їм не зобов'язані брати участь у програмах оцінки якості.

Характеристика окремих типів закладів дошкільної освіти. У колишніх соціалістичних країнах Центральної і Східної Європи найбільш поширені заклади дошкільної освіти подібні до тих, що діють в *Україні*. Це спеціально побудовані будівлі, часто за типовим проектом із прилеглою територією. Кожна вікова група має окремі приміщення – ігрові, кімнати для занять, спальні кімнати, з усіма побутовими зручностями, що відповідають віку дітей. Також кожна вікова група має окремі майданчики на відкритому повітрі, на яких розташовані пісочниці, лавки, спеціальні пристосування для фізичного розвитку дітей, ігор, занять, а також є зелені насадження. У таких дошкільних закладах відбувається громадське харчування, переважно триразове.

Такі заклади, зазвичай, працюють з 8 до 17 години.

У багатьох країнах світу, заклади дошкільної освіти, які працюють кілька годин на добу, можуть мати окреме приміщення, а можуть навіть розташовуватися в одній із квартир багатоквартирного будинку, можуть мати, а можуть і не мати

спеціального майданчика у дворі. Зазвичай, у таких дошкільних установах не передбачений денний сон дітей і, відповідно, для цього немає умов. У деяких країнах у таких закладах не організовано й громадське харчування: у певний час діти їдять те, що принесли із собою з дому.

Наведемо приклади діяльності найбільш поширених типів закладів дошкільної освіти.

3-поміж усіх західноєвропейських країн найбільш організованим є дошкільне виховання у *Франції*. В середині початкової школи материнська призначена для дітей віком від 2 до 5 років, які поділені на три вікові групи – молодшу, середню і старшу. Для груп дітей різного віку власний розпорядок дня. Так, згідно дослідження О. Парамонові та О. Протасові [9], для дітей молодшої групи день починається з вільних ігор у спеціально обладнаних куточках. Потім для дітей організуються заняття з розвитку мови за допомогою потішок, пальчикових ігор, розповідей цікавих історій, картинок тощо. О 10 год. – сніданок, після якого прогулянка, а далі – заняття від 15 до 30 хвилин (залежно від віку) малюванням, мовою, аплікацією тощо, потім – фізичне виховання в ігровій залі, музичні заняття з вихователем.

У старшій групі розклад дня інший:

- прийом дітей упродовж 15 хвилин: їм читають, діти граються з лего, малюють;

- на 15 хвилин усі діти збираються разом, де кожному нагадують про їхні обов'язки (наприклад, полити рослини, погодувати кроликів, написати число...);

- дітям розказують про план занять на день і вони розподіляються на групи для занять у куточках-майстернях, які тривають годину;

- сніданок, після якого 30 хвилин – заняття фізкультурою та відпочинок;

- 30 хвилини хорový спів, слухання музики;

- прогулянка, після якої обід;

- 30 хвилин заняття з розвитку мови;

- робота у майстернях малими групами (малювання, ручна праця, ліплення і под.), при цьому кожна дитина повинна взяти участь хоча б у двох видах роботи;

- прогулянка, підвечірок, година казки і вільних ігор.

У *Швейцарії* багато приватних закладів дошкільної освіти, які працюють кілька годин на день упродовж 5 днів на тиждень і розташовані переважно в одноповерхових котеджах з майданчиками для прогулянок і занять фізичною культурою. В них багато дидактичного, ігрового матеріалу для спільних занять та самостійної діяльності дітей [11, с. 58].

У більшості дошкільних закладів *Німеччини* діти перебувають половину дня (або у першій половині дня, або в другій). Л. Парамонова та О. Протасова наводять такий розпорядок їх роботи:

- 8–10 год. – діти вільно граються і спілкуються за допомогою настільних ігор, конструювання, рольових ігор;

- 10–11 год. – діти в групі і на вулиці можуть гратися у рухливі ігри, малювати, займатися ручною працею, читати ілюстровані книги;

- 11–12.20 (у цей час дітей забирають батьки) – відбуваються прогулянки і вільні ігри дітей.

Якщо дитина відвідує дошкільний заклад у другій половині дня, то ця схема загалом повторюється [9].

Невелика кількість дошкільних установ у ФРН (біля 12 %) працюють цілий день.

У *Великій Британії* ще в ХХ столітті набули популярності ігрові групи (playgroups) для дітей віком 2–3 років, які і сьогодні є найпоширенішим типом дошкільного виховання, які об'єднані в Асоціацію дошкільних ігрових груп. Ці заклади фінансуються батьками, частково державою, частково благодійними фондами. В них виховується більше третини дітей віком 2–3 років.

У групах може бути від 6 до 40 дітей. Зазвичай, це діти із забезпечених родин, в яких один із батьків має можливість не працювати і доглядати за дитиною вдома. Мета відвідування ігрових груп полягає у соціалізації дитини перед вступом до дитячого садка чи школи. Діти приходять разом із батьками, граються та спілкуються. Працюють ігрові групи 2–3 години від 2 до 5 разів на тиждень. Персонал складається з медсестер і волонтерів. Вихователем (керівником) може бути мати або спеціально наймана людина, які мають спеціальну підготовку.

Прикладом цілодобового перебування дітей у дошкільних установах є *Китай*, де 5 % дітей залишаються на нічну зміну,

батьки їх забирають додому тільки в середу і суботу. Відповідно, орієнтовний графік роботи ЗДО такий: 6.30 – підйом; 7.00 – зарядка; 7.45 – сніданок; 8.15 – зарядка для дітей денної групи (по понеділках – перевірка здоров'я); 8.30 – ранкове привітання в групі; 8.45 – заняття; 10.00 – купання; 10.30 – ігри на вулиці; 11.45 – обід; 12.15 – тиха година; 15.00 – підвечірок; 15.30 – групові ігри, співи, танці; 16.15 – гра; 17.30 – вечеря; 18.00 – 18.30 – батьки забирають більшість дітей; 18.30 – діти нічної групи дивляться телевізор або граються; 20.00 – сон.

У *Японії* у центрах денного догляду разом виховуються малі діти і дошкільники. Працюють вони 8 годин на день. У ці центри дітей направляє муніципальна влада, при цьому плата залежить від доходів батьків.

Тимчасові дитячі садки на зразок сімейних мікросадків є у *Польщі*. Вони функціонують в одній із квартир великих будинків і центрах дошкільної освіти дітей до 6 років.

Особливості дошкільної освіти в різних країнах. У *Франції* навчання дітей у материнській і початковій школах здійснюється одним педагогом. У цій країні з 70-х років ХХ ст. материнські школи (дитячі садки) були об'єднані з початковими школами. Всередині початкової школи материнська школа об'єднує дітей 2–5 років (які, як уже зазначалося поділені на три групи), діти 5–7 років відвідують спочатку підготовчий курс, а потім елементарний курс основ наук.

У зв'язку із федеративним устроєм у *Німеччині* існують різні типи закладів дошкільної освіти, в яких виховання дітей дошкільного віку відбувається по-різному. Умовно вони поділяються на два типи: в одних закладах із дітьми багато займаються (їх називають функціонально-орієнтованими), в інших дошкільних закладах діти більшість часу проводять на свій розсуд (так звані ситуаційно-орієнтовані). Закладів другого типу більше, оскільки німецькі вчені дотримуються думки, що інтенсивне навчання дає короточасні позитивні результати і не впливає на віддалені результати. Водночас інтенсивне проживання звичайного життя, зокрема і в різновікових групах, має більше значення для дітей взагалі та особливо для дітей із соціально неблагополучних родин. Центром педагогічного процесу дошкільних закладах такого типу є вільна гра і спілкування дітей,

засобами яких є настільні ігри, конструювання, рольові ігри тощо. Вихователів називають за ім'ям (Магда, Марта...).

Особливістю дошкільного виховання у ФРН є діяльність «материнських центрів», у яких матері разом із дітьми займаються цікавими й корисними справами. Водночас жінки мають можливість невеликого заробітку, вони спілкуються з іншими матерями, а також з педагогами та психологами.

Якість освіти для дітей віком від 3 до 5 років у *Великій Британії*, як і у ФРН, залежить від типу закладу. Діти, які перебувають у дитячих садках і дошкільних класах загалом розвиваються більш різнобічно, ніж у початкових класах шкіл. Це пов'язано з добре організованою дитячою діяльністю (цілеспрямована гра, дослідницька діяльність тощо), а також із відсутністю вікової різниці, з кращим співвіднесенням кількості дітей і дорослих, із гарним матеріальним забезпеченням, яке відповідає віковим особливостям дітей, із наявністю досвідчених педагогів, які успішно працюють з дітьми 3–5 років [9].

До особливостей дошкільної освіти Великої Британії можна віднести досвід деяких закладів з адаптації дітей до нового середовища, який виявляється в особливому піклуванні про дітей у перші дні перебування в них. Так, задовго до того, як стати вихованцем одного з дитячих садків Лондона, дитина починає відвідувати його разом із мамою, татом або іншими дорослими родичами. У спеціально побудованому для цього приміщенні вони проводять 2–4 години. Вони граються, п'ють чай, і водночас спостерігають за дітьми і вихователями дитячого садка – як ті граються, як спілкуються, як говорять з батьками дітей тощо. Вихователі закладу заходять до них, обмінюються іграшками. Спостерігаючи за дітьми і дорослими, поступово знайомлячись з ними, малі діти зацікавлюються життям закладу, у них виникає бажання знову його відвідати, і відповідно, розлучення з батьками стає не таким складним. Обов'язковість такого попереднього відвідування прописується в угоді, яка укладається між батьками і дошкільним закладом [9].

Дошкільні заклади *Японії* мають різне підпорядкування. Так, дитячі садки підпорядковуються Міністерству освіти, науки і культури, а центри денного догляду – Міністерству охорони здоров'я та соціального забезпечення. У дитячих садках акцент

робиться на освіті дітей, у центрах денного догляду – на вихованні.

Особливістю японської системи дошкільного виховання є те, що вона зорієнтована на раннє виявлення задатків та природний розвиток здібностей дітей. У Японії існують Асоціація раннього розвитку, організація «Навчання талантів».

Популярністю користуються дитячі садки, які у своїй діяльності спираються на ідеї японського скрипаля і педагога Синьїті Судзукі («Система виховання таланту»). Їхня діяльність спрямована на виявлення задатків дитини до 6 років за допомогою раннього розвитку музичних і мовних здібностей та розвиток дитячого таланту. Вихователі працюють з різновіковими групами дітей – від 3,5 до 5 років – до 60 осіб. Вони повинні створити середовище для саморозвитку особистості дитини – розвитку пам'яті, сприймання (візуального, тактильного, слухового), комплексних видів художньої діяльності дітей. З двох років дитину вчать грати на скрипці. Велика увага у закладах дошкільної освіти приділяється організації та оформленню виховного середовища, до чого залучаються і діти. Це може бути вирощування квітів, конструювання, художня праця тощо. Популярність дитячих садків Судзукі настільки велика, що заяви про прийом дитини до них батьки подають за 3–4 роки до її народження [11, с. 59–60].

Особливістю *Китаю* є те, що існують великі відмінності між містом і селом, які відбиваються на діяльності закладів дошкільної освіти. Через вимогу офіційної політики держави мати всього одну дитину в родині (тільки нещодавно дозволено мати двох дітей, оскільки юнаків нині більше ніж дівчат), батьки, дідусі й бабусі занадто піклуються про неї: її балують, занадто опікуються, навіть, як зауважують Л. Парамонова і О. Протасова, підкупають. Виникає небезпека, що балувана дитина не зможе сприйняти принципи колективізму, товарищкості. Однак, з іншого боку, одна дитина у сім'ї краще харчується, отримує кращу освіту, держава, зі свого боку, гарантує допомогу в охороні здоров'я і освіті. У дитячому садку діти повинні перестати бути егоїстами. На думку китайських вихователів, якщо дитина важко розлучається з батьками, то винні батьки, оскільки саме вони розбалували дитину і передусім їм самим важко відпускати її від себе. У дитячому садку не допускаються бійки, погана поведінка, балуваність,

відмова коритися вимозі старшої людини. Якщо дитина погано поводиться, то вихователь повинен підійти до неї і показати, що він це помітив. І лише після того, коли дитина зрозуміє, у чому її провина, вихователь називає її ім'я. Покарання не допускаються, виведення дитини з кімнати не дозволяється. Вихователь повинен з самого початку, при перших ознаках поганої поведінки (наприклад, шепотінні, сованні) її припинити [9].

У вихователя і дітей немає вільного часу, тому що він вважається безцільним.

Міністерство освіти Китайської Народної Республіки контролює якість усіх типів державних дошкільних закладів за допомогою періодичної обов'язкової оцінки. З одного боку, є вимоги національного законодавства, які застосовуються до всіх дитячих закладів освіти, що бажають отримати ліцензію. З іншого боку, можуть існувати й певні стандарти у різних провінціях. Відповідно, існує певна градація дошкільних закладів за категорією якості (або рівня). Наприклад, у Пекіні дитячий садок екстра-класу, оцінений Міністерством освіти, називається «зразковим дитячим садочком міста», нижче йде «дитячий садок першого рівня міста першої категорії», далі – «перший рівень другої категорії», «другий рівень другої категорії», «рівень два, категорія два», «рівень три, категорія один» і «рівень три, категорія три». Всього існує три рівні і три категорії [8, с. 196–197], що є однією з особливостей дошкільної освіти Китаю.

Організація середовища у закладах дошкільної освіти у різних країнах залежить від того, хто є організатором установи, від місця розташування, її розмірів і можливостей. У тих країнах, де дошкілля є елементом освітньої системи, дошкільні заклади мають окремі спеціально побудовані будівлі з прилеглими територіями для розвитку і занять дітей.

Популярним із ХХ століття стало виокремлення зон, куточків, центрів, «майстерень» і под. із спеціальним обладнанням, де відбуваються ігри і заняття дітей за певним видом діяльності. При цьому вони можуть організовуватися за встановленим зранку графіком, а бо ж дитина може вільно обирати, чим їй зайнятися у певний час. Наведемо приклади організації середовища у дошкільних закладах окремих країн.

На такі зони або куточки, або як їх називають центри діяльності, поділені приміщення у більшості дитячих садків *США*. Центр соціодрами або сюжетно-рольової гри містить матеріали, що дозволяють переробити його на дно океану, кабінет лікаря, зоопарк і т. і. Використовуються великі картонні коробки, які легко перетворюються на магазини, космічні кораблі, вольєри зоопарку, машини, будинки тощо. Реквізитом може бути все що завгодно – одяг, муляжі їжі, газети, телефони, посуд, віники, годинники, маски тощо. Граючи в такому куточку, діти вступають у соціальну взаємодію, кооперуються, регулюють свою діяльність, залучаються до різних видів діяльності. Є й інші центри діяльності:

- ляльковий театр, де є готові ляльки і зроблені своїми руками, а також просто іграшки;

- мистецтво: для послуг дітей – різноманітні матеріали для художньої творчості, музичні інструменти, музичні засоби запису і відтворення, спортивно-художні знаряддя, маски;

- кулінарія. Цей центр діяльності бажано організувати біля кухні або поруч із нею, щоб можна було готувати прості страви;

- ігри з піском і водою. Може бути окреме приміщення або стіл, де можна будувати за допомогою звичайних наборів для піску – лопаток, совочків, формочок, млинів, сита...;

- науково-математичний центр, де можна класифікувати, зважувати, вимірювати, сортувати, рахувати, упорядковувати, колекціонувати, проводити дослідження, записувати результати спостережень, а також можуть бути й справжні тварини, зокрема й комахи;

- куточок будівництва й конструювання (із різноманітних матеріалів) [9].

У закладах дошкільної освіти *Франції* також все розділено на зони: кухонний куточок, настільні ігри, бібліотека, театр, ферма тощо. День у дітей 2–5 років розпочинається з вільних ігор у таких спеціально обладнаних куточках. У них є всі потрібні речі – ляльки, одяг для рольових ігор, іграшковий транспорт тощо.

У *Фінляндії* заклади дошкільної освіти мають спеціальні приміщення – кімнати з піском і водою, з конструкторами, комп'ютерами, з фізкультурним обладнанням, загальну залу. Зазвичай, вони використовуються по черзі малими групами дітей,

інколи самостійно, інколи під керівництвом вихователя. Нові дитячі заклади будуються так, щоб діти могли за своїм вибором переходити з однієї кімнати в іншу, використовувати спортивну залу, технічні засоби, разом із дорослим працювати за комп'ютером, на кухні тощо.

Під час тихої години діти самі обирають, чи хочуть вони спати, чи хочуть слухати музику, гратися в тихі ігри або ж розглядати книги. При цьому вихователі у будь-який момент готові що-небудь робити з дітьми руками, ліпити, малювати або грати в настільні чи рольові ігри. Окрім спеціальних кімнат для заняття різними видами діяльності можуть бути створені окремі спеціальні зони всередині групового приміщення.

Простір дитячих садків *Великої Британії* організовано відповідно до «відкритого планування» [4, с. 110; 10, с. 4). Освітнє середовище закладу забезпечує можливість дітям самостійно, на власний розсуд обирати вид та предмети діяльності. Усі кімнати відокремлюються одна від одної перегородками. Діти мають можливість вільно пересуватися по всьому дитячому садку. У закладі є різноманітне обладнання і матеріали – мольберти з аркушами паперу і фарби, ванна з водою та плаваючими в ній іграшками, пісочниці з сухим і мокрим піском, стелажі для книг та іграшок, столи з настільними іграми, зони конструктивно-будівельних ігор. Для послуг дітей є піаніно і комп'ютери. Виділена і тиха зона, де діти можуть відпочити і розслабитися.

В *Австрії* традиційним для дошкільної педагогіки для дітей 3–6 років є значна увага до планування відповідних будівель і відкритих просторів. Увага приділяється взаємозв'язку між навколишнім середовищем та навчанням і розвитком дошкільників [8, с. 171].

Зміст виховання у закладах дошкільної освіти в сучасному світі. Згідно доповіді ЮНЕСКО про міжнародну освіту (1972) зміст дошкільної освіти спрямовано на науковий гуманізм, творчий розвиток особи дошкільного віку до дорослості, збагачення розвитку дитини шляхом організації предметного педагогічного середовища. У переважній більшості країн сучасного світу провідними загальнолюдськими принципами, на яких будується процес виховання у закладах дошкільної освіти є демократизація, гуманітаризація, гуманізація.

Загальна мета дошкільного виховання – це забезпечення всебічного розвитку дитини. Основними його завданнями є залучення дитини до життя колективу, групи, розвиток різних видів діяльності, формування прагнення до знань тощо.

У країнах, де дошкільна освіта підпорядкована Міністерству освіти, зазвичай зміст виховання дітей, формування основних компетентностей міститься у Програмах виховання дітей дошкільного віку, які розробляються провідними вченими, дослідниками у цій галузі. Так є у більшості колишніх соціалістичних країнах Європи та Азії. Також цей підхід існує в Китаї, Швеції, Франції, Японії (стосовно центрів денного догляду) та інших країнах. Водночас є чимало країн, де немає обов'язкових програм виховання дітей дошкільного віку, кожний регіон (штат, федерація) або й окремий заклад розробляє власні програми виховання та розвитку дітей. Зупинимося на цьому детальніше на прикладах окремих країн.

Міністерством освіти *Китайської Народної Республіки* відносно недавно розроблено «Керівництво по вихованню в дитячих садах» (2012). У ньому описуються цілі і зміст дошкільної освіти в 5 предметних галузях: здоров'я, наука, громадські науки, мова і мистецтво. Кожен заклад дошкільної освіти в Китаї, незалежно від рівня, категорії і джерел фінансування повинен виконувати федеральні постанови і національні навчальні плани для підтримки стандартів якості та ліцензій [8, с. 199–200].

Зміст дошкільної освіти пов'язаний насамперед із набуттям гігієнічних навичок, фізичної активності, розвитком мови, уявленнями про природу і суспільство, з математикою, музикою, мистецтвом, моральністю. Наприклад, розвиток мови полягає у навчанні стандартній літературній мові, чіткій і правильній вимові, розширенню словникового запасу, розвитку виразності мови, умінні описувати зміст картини, слухати оповідання, співати пісні, розуміти основний зміст задачі, замислу тексту, заучування 25–30 простих віршиків і переказ 8–10 історій, любов до книги і дитячих радіопередач. Діти національних меншин говорять на китайській і рідній мовах. Моральність включає такі поняття, як любов до батьківщини, народу, родини, дитячого садка, вихователя і товаришам, повага до суспільної власності, альтруїзм, прагнення поділитися з іншими, скромність, здатність сприймати

критику, чесність, повагу до старших, соціальну поведінку, гостинність, почуття оптимізму і довірливості [9].

Водночас зазначимо, що в Китаї існує висока академічна конкуренція для вступу в коледжі (оскільки обов'язкова освіта триває з 1 по 9 клас), що змушує батьків турбуватися про успішність, як тільки їхні діти досягли дошкільного віку. Це призводить до того, що батьки більше звертають увагу на запам'ятовування багатьох віршів, пісень і послух по відношенню до людей похилого віку, а не на творчість чи навчання через гру. Багато батьків просять дошкільні заклади зосередитися на таких академічних предметах, як математика і читання [8, с. 197–198].

У Японії існують науково-дослідні товариства, що займаються проблемами дошкільного виховання. Основними з них є такі – виховання духовності, загальної культури дітей та культури спілкування, співпраці, товариськості.

У Японії є нормативні документи, які визначають діяльність центрів денного догляду за дітьми дошкільного віку [9]. Зміст роботи полягає у догляді за дітьми, забезпеченні емоційної стабільності, піклуванні про здоров'я, регулюванні соціальних контактів, створенні відповідного оточення і знайомстві з довіллям, розвитку мови та самовиявленні дитини.

Загальним завданням всієї системи дошкільного виховання в Японії є нівелювання відмінностей у вихованні дітей дошкільного віку, покращення його якості. Загалом перед закладами дошкільної освіти висувуються певні завдання:

- допомогти дитині встановлювати гарні стосунки з дорослими і дітьми;
- навчити дитину поважати природу;
- набувати здорові життєві навички;
- оволодівати навичками соціальної поведінки.

Оскільки в сучасних японських сім'ях дітей небагато (1–2), заклади дошкільного виховання постійно удосконалюють свої програми через конкурентну боротьбу за потенційних клієнтів. Окрім виконання повсякденних обов'язків, вихователі виконують й додаткові програми:

- навчання правилам дорожнього руху;
- тренування у безпечній життєдіяльності;

- організація екскурсій, спортивних змагань (зокрема й у плаванні), походи (для дітей старшого дошкільного віку);
- традиційні японські вправи у літературній творчості;
- відзначення днів народження;
- організація традиційних, сезонних і національних свят – День дітей 3,5 і 7 років (15 листопада), День дівчаток (3 березня), День дітей (5 травня), День хлопчиків, День мами, День батька, День поваги до старості (15 вересня), День вдячності (23 листопада); Свято зірок (7 липня), Осіннє місячне свято, Церемонія підкидання бобів (біля 3 лютого), Свято збирання овочів; Різдво (яке святкується 25 грудня в усіх дошкільних закладах незалежно від конфесії).

У вихованні дітей у закладах дошкільної освіти не існує певної теорії, а використовуються кращі досягнення, ефективні методи, однак традиційні цінності шануються і виявляються навіть у дрібницях, що стосуються виховання дисциплінованості й відповідальності, організації індивідуально орієнтованого харчування, яке пов'язується із дарами природи тощо. Вважається, що насамперед потрібно створити всім дітям рівні умови. Важлива не обдарованість, а терплячість, посидючість, характер. Вважається, що гарною є поведінка дитини, якщо вона рано прокидається (навіть у вихідні дні і канікули), багато працює і грається, виконує фізичні вправи, добре харчується, якщо поважає старших та поважає почуття інших людей. Позитивним вважається також уміння залежати від інших і розуміти їх, бачити, що вони роблять і в якому настрої перебувають, підкорятися загальним правилам. У формуванні соціальних навичок основним завданням є віднайти гармонію між індивідуальністю і приналежністю до групи, між обов'язками і здатністю відчувати, знаходити правильне співвіднесення між дитячим закладом, сім'єю і суспільством [9].

У вихованні дітей тісно співпрацюють вихователі та батьки. Традиційним є відвідування дітей батьками, спільні спортивні дні, дні спостережень, спільні занотовування цікавих думок педагогів і батьків про розвиток дитини, батьківські збори.

Загалом дошкільне виховання Японії допомагає виховати дитину небалуваною, здатною до співробітництва з іншими дітьми.

Відсутні обов'язкові програми дошкільної освіти в США: кожний штат має свої освітні стандарти. Вважається, що в дитячому садку потрібно заохочувати свободу (свободу вибору, вільну гру, різноманітність занять, заохочення творчості й індивідуальності), прагнення для щастя. Освітні заклади допомагають дітям стати більш незалежними, честолюбними і самовпевненими. Не можна грати у військові ігри, не можна приносити свої іграшки. Їх можна приносити тільки раз на тиждень, щоб показати на спеціальному занятті і розповісти про них.

Певний список правил стосується того, що можна приносити на обід. Вихователь повинен супроводжувати дитину в туалет, пропонує упродовж дня кожній дитині це 4–5 разів. У дошкільних закладах США підвищені заходи безпеки: постійний нагляд, спостереження за входом у дитячий садок, батьки розписуються, коли дітей приводять і забирають дитину. Для батьків, вихователів і дітей організуються спеціальні курси.

Як зазначають Л. Парамонова і О. Протасова [9], батьків не хвилює чи почуває себе дитина членом групи чи ні. Діти повинні бути інтелектуально розвиненими, незалежними, допитливими, мати розвинену уяву, володіти гарними манерами, бути соціалізованими, готовими до співпраці.

Педагоги приділяють увагу розвитку мови: зв'язне розповідання, розширення словника, модулювання голосу, вибір культурної норми. Діти повинні навчитися висловлювати свої бажання, потреби і почуття. Для цього задається багато питань під час занять, і діти повинні вчитися визначати і виявляти свої почуття по різному.

З раннього віку дітей привчають толерантно ставитися до людей з іншим кольором шкіри, іншим походженням, вихованням, до людей з іншою поведінкою. Обов'язково спільно відзначаються основні свята всіх народів – мешканців США (англосаксонські, індійські, китайські, африканські, єврейські тощо). Сьогодні в американському суспільстві вважається і ця думка доводиться дітям, що чим більше культур, тим краще.

Із 1998 року у шведських закладах дошкільної освіти існує національна навчальна програма, якою передбачено такі предметні галузі: математика, технологія, природничі науки і мовний розвиток, пісні й музика, драма, ритміка, танець і рух. У Програмі

наголошено, що музика, мистецтво і драма повинні використовуватися і як зміст і як метод у діяльності дошкільних закладів, які сприяють розвитку і навчанню дітей [8, с.163]. Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, як в інших країнах світу, визначається ігрова. Зокрема у Програмі наголошується, що дитина, яка шукає знання, повинна розвиватися за допомогою «гри, соціальної взаємодії, дослідження і творчості, а також за допомогою спостереження, обговорення і роздумів» [14, с. 170].

Прийняття національної програми посилило співпрацю між студентами і вихователями закладів дошкільної освіти.

Децентралізованим є дошкільне виховання у *Фінляндії*. Національні програми замінено на програми закладів чи їх педагогічних колективів з урахуванням думки батьків. Зміст дошкільної освіти індивідуалізовано відповідно до мовних груп населення. Оскільки Фінляндія двомовна країна, то в деяких закладах дошкільної освіти весь персонал володіє не тільки фінською, а й шведською мовою, є окремі шведські групи, а в Лапландії діють дошкільні заклади мовою саамі.

Усе виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на принципах гуманізму та загальнолюдського виховання (космополітизм). У Фінляндії офіційно заборонено іграшки військової тематики.

В останні десятиліття у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти Фінляндії все менше організуючих моментів і більше різних видів діяльності. Основними організуючими моментами у сучасних фінських дошкільних закладах є підтримка режиму дня (харчування, прогулянки, сон), проведення «ранкового гуртка» (ранкові бесіди), читання книг, співи (часто без музичного супроводу), підготовка і проведення різних свят – загальнолюдських, національних, релігійних тощо, зокрема – День ООН, День незалежності Фінляндії, День батька, День мами, День друга, Різдво, Пасха тощо. Також робота дошкільних закладів організовується за темами, які охоплюють різні види діяльності дітей упродовж тижня, місяця, півроку, або навіть року. Це такі теми, як: Вода, Тварини, Місто, Ніч, Театр та под. Вихователі та їх помічники у своїй роботі використовують різні посібники, які публікуються з різноманітних видів діяльності дітей.

Дослідники дошкільного виховання Л. Парамонова і О. Протасова [9] виокремлюють такі прогресивні форми роботи фінських закладів дошкільної освіти з реалізації змісту виховання:

- закріплення теми за малою групою і певним вихователем та їх спільна робота над яким-небудь проектом упродовж року (наприклад, життя дерева, фотографування, випуск журналу дошкільного закладу);

- розподіл вихователів за тематичними групами (театр, музика, мистецтво) і створення спеціальних програм за окремими видами діяльності;

- створення всередині групового приміщення окремих зон, куточків для занять певними видами діяльності;

- спільна робота з дітьми і батьками над великими проектами, що вимагають оригінальних розумових, практичних, художніх чи фізичних зусиль;

- інколи спільна робота всього колективу дитячого закладу з ученими над певним проектом. Зазвичай, це стосується педагогічних досліджень університетів – навчання малюванню, грі на музичних інструментах, освоєння комп'ютера дітьми тощо.

Одне з основних завдань роботи закладів дошкільної освіти Фінляндії полягає в тому, щоб виховати дитину самостійною, незалежною вільнодумною особистістю, допомогти дитині активно вступити в громадське життя. Воно полягає в тому, щоб навчити дитину знаходити своє місце в колективі, обирати ті заняття, які подобаються, обирати партнерів по грі, виконувати певні обов'язки, усвідомлювати свої бажання і задовольняти їх, не шкодячи іншим. Дитина повинна навчитися поводитись обачно, відповідати за свою поведінку, критикувати й сприймати критику, переживати конфлікти. Заохочується творчість і всебічний розвиток особистості. Водночас важливе значення надається вихованню самоідентичності – усвідомленню своєї приналежності до певного колективу людей чи дітей: розумінню того, що таке «Я сам», «Моя група», «Мій дитячий садок», «Моя країна».

У Данії діяльність закладів дошкільної освіти спрямована на розвиток навчального потенціалу та формування психологічних, педагогічних і соціальних навичок дітей, стимуляцію їх фантазії, творчості та мовленнєвих навичок, на залучення до культурних цінностей і природи.

У дошкільній освіті федеративної *Швейцарії* існують різні концепції виховання та, відповідно, різні програми виховання дітей дошкільного віку – для німецькомовних і романомовних. Так, у німецькій частині країни концепція виховання дітей заснована на ідеях Ф. Фребеля, а в романській частині – на ідеях представників женецького напряму вільного виховання (Е. Клапаред, А. Фер'єр, Ж. Піаже) та М. Монтесорі [11, с. 58]. Однак усі вони побудовані на ідеях гуманізму.

Зміст виховання у закладах дошкільної освіти *Франції* зумовлений тісним зв'язком материнської (безпосередньо дошкільне виховання) і початкової школи, що, як уже зазначалося, є першим ступенем системи освіти. Ці школи реалізують три цикли розвитку знань і навичок дітей. Цикл первинних навичок (первинного навчання) включає перші два роки материнської школи (молодше і середнє відділення). Третій рік материнської школи (старше відділення) відноситься до циклу основних навичок (фундаментальне навчання) – початок навчання читанню, письму, математиці.

На етапі дошкільної освіти (2–5 р.) виховання спрямоване на розвиток фізичних, соціальних, поведінкових та інтелектуальних навичок, необхідних для повсякденного життя. Дитину заохочують контролювати свою поведінку, обслуговувати себе, пробувати вирішувати нові завдання, регулювати стосунки з оточуючими людьми, відстоювати свої права. Вважається, що цьому не можна навчити, однак можна поступово виховати, тому надається перевага дитячій ініціативі, а не навчанню. Відповідно робота дошкільних закладів спрямована на те, щоб увести дитину в життя групи, розвинути навички різних видів діяльності, сформувати прагнення до знань. Діти цього віку повинні набути відповідних моторних навичок, здобути певний рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку, навчитись малювати та іншим видам зображувальної діяльності (наприклад, малювання на тканині, вітражі, виготовлення декорацій для інсценізацій тощо) [9; 11]. Метою виховання 2–3-річних дітей є розвиток ігрової діяльності, органів чуття, моторики. У роботі з дітьми 4–5 років сенсорне виховання ускладнюється, для чого використовують різні види ручної (художньої) праці. Також багато уваги приділяється фізичній культурі, музиці.

На підготовчому циклі (5–7 років) діти набувають функціонально значущі моторні навички, вчаться висловлюватися усно і письмово, оволодівають малюванням та основами інших мистецтв, вивчають основи наук, займаються технічною діяльністю, фізкультурою, художньо-естетичною діяльністю (театральні постановки, самодіяльні театри). З 6 років дітей готують до шкільного навчання, для чого програмою передбачені заняття (26 годин на тиждень) з читання, письма, графіки, малювання, ручної праці (малювання, ліплення, випічка, виготовлення іграшок). При цьому розпорядок проведення занять визначається на основі вільного вибору дитини і навчання поєднується з грою [9; 11].

Загалом виховання спрямоване на формування умінь жити в суспільстві, співпрацювати, розуміти і поважати іншу культуру.

Єдиної програми для дошкільних закладів не існує у *Федеративній республіці Німеччини*. Кожний дошкільний заклад розробляє власні програми виховання дітей. Однак спільним для всіх дошкільних закладів Німеччини є те, що їх практична діяльність підпорядкована річному циклу. Пори року і свята циклічно повторюються і визначають зміст повсякденної роботи. Після літніх канікул діти розповідають про свій відпочинок, де вони побували, приносять сувеніри. Осінь традиційно присвячена збору урожаю, відзначається День усіх святих, відбувається підготовка до Різдва. Після Нового року продовжується тема зими, потім її змінює карнавал, після якого наближається свято Пасхи, провідною у вивченні стає тема весни, потім настання літа. Вся ця циклічність дозволяє орієнтуватися у часі, порах року, упорядковувати та узгоджувати роботу різних вихователів і груп [9].

Провідною педагогічною думкою серед вихователів дошкільних закладів є та, що не можна примушувати дітей щось робити руками або вчити напам'ять, а можна тільки залучати до якої-небудь діяльності. Власна творчість дітей заохочується, при цьому дорослі повинні якомога менше допомагати дітям, оскільки не можуть до кінця зрозуміти їхній задум, а тому своїм втручанням завадять його втіленню. Спільною є думка про те, що найбільше значення для розвитку і виховання дітей є гра та спілкування між собою. В усіх дошкільних закладах відбуваються екскурсії,

вивчаються пісні і вірші, діти працюють з художніми і природними матеріалами, займаються фізкультурою, граються в настільні ігри, до різних свят ставляться спектаклі або концерти. Традиційним є свято прощання з дитячим закладом.

У *Великій Британії* загальною для всіх є програма для дітей віком від 5 до 16 років. Вона включає такі галузі знань і виховання як естетика, творчість, лінгвістика, грамотність, математика, моральне, фізичне, наукове, духовне, технологічне виховання. Грунтуючись на загальних положеннях, вихователі самі організовують роботу з дітьми 5–7 років.

Робота з малими дітьми будується навколо різних видів діяльності, яка організовується за вибором самих дітей. А це може приводити до порушення цільності програми та, відповідно, до зниження ефективності навчання. Тому плануванню роботи все ж таки надається значна увага. Планування є тематичним, передбачає розподіл обов'язків між всіма членами дорослого колективу, обговорення потрібних змін у змісті освіти. Навчання супроводжується практичною перевіркою положень програми та постійним спостереженням за особливостями розвитку кожної дитини. Для реалізації програми широко використовуються:

- дидактичні ігри;
- слухання музики і розповідей дорослих;
- спостереження за природними явищами, живими об'єктами та їх аналіз;
- організація дискусій із залученням дітей і дорослих;
- різні види діяльності для пізнання того чи того явища з різних боків;
- планування діяльності та спостереження за дітьми з обов'язковою реєстрацією їхніх індивідуальних виявів.

Згідно досліджень Л. Парамонової і О. Протасової [9], дошкільні програми базуються на кількох основних принципах:

- 1) дитинство вважається самоцінним: воно є частиною життя, а не простою підготовкою до навчання на наступному етапі життя;
- 2) дитина сприймається як цілісність, усі сторони її розвитку взаємопов'язані, а тому і навчання не поділяється на окремі предмети, а є інтегрованим;
- 3) у кожній дитині є потенціал, який може розвиватися у сприятливому середовищі дорослих і дітей. Освіта дитини

розглядається як результат її взаємодії з оточенням, яке складається з людей, матеріалів і знань;

4) на перше місце висувається самостійність і самодисципліна, власний досвід дитини, внутрішня мотивація до навчання;

5) навчання розпочинається з того, що діти можуть робити, а не з того, що вони не можуть;

б) громадська освіта розглядається як певний додаток до того, що діти отримують дома.

У Польщі з 2002 р. впроваджена «Основна навчальна програма дошкільного виховання» для дошкільних установ і дошкільних класів у початкових школах. У дошкільній освіті немає навчальних предметів, як вони розуміються в шкільній системі. Дошкільна освіта розглядається в широкому плані та як в інших країнах побудова на ігровій діяльності [8]. Різноманітний розвиток дитини повинен відбуватися через гру і проєктну діяльність, яка сприяє активному навчанню і набуттю досвіду. За допомогою вихователів та спілкування з іншими дітьми малі діти можуть обирати заняття і організовувати проєкти, набуваючи досвіду саморегулювання і свободи. На думку вчених і практиків дошкільного виховання Польщі, мова і спілкування на засадах взаємодії є основоположними в груповій роботі над проєктами.

Громадське дошкільне виховання в Турції ще не так розвинене, як в європейських країнах. Програми для закладів дошкільної освіти тут розробляються Міністерством освіти і передбачають такі основні завдання:

- організація такого середовища, що сприяє фізичному, розумовому, емоційному розвитку дітей та формуванню правильних навичок поведінки;

- підготовка дітей до школи;

- створення нормальних соціальних умов для дітей із неблагополучних родин;

- розвиток правильної турецької мови.

Зміст програм для дітей 4–5 років враховує сезонні природні явища і свята (Осінь, Зима, Новий рік, Небо, Весна, Літо, Ліс, Вогонь, Землетрус, Рослини, Тварини); ознайомлення з оточенням (Мій дитячий садок, Наші будинки і сім'ї, Мої друзі і я, Засоби комунікації, Транспорт, Дорожній рух, Село, Електроприлади),

правила гігієни (Наше тіло, Наше здоров'я), національні турецькі свята (День республіки (29 жовтня), 10 листопада і Ататюрк, 23 квітня – День національної незалежності і день Дітей), релігійні свята (Свято Рамадан, Свято Жертвопринесення) [9].

Отже, короткий огляд змісту виховання у закладах дошкільної освіти в сучасних країнах світу засвідчує, що, не зважаючи на те, чи існують державні програми чи ні, виховання дітей здійснюється на загальнолюдських принципах гуманізму, демократизму. Основними завданнями виховання дошкільників є різнобічний розвиток особистості, набуття елементарних навичок, соціалізація. Зміст виховання враховує сезонні природні явища і здійснюється переважно через ігрові види діяльності.

Становище педагогічних працівників дошкільних закладів. Вимоги до вихователів. Згідно дослідження О. Мкртчян [8], для працівників дошкільних закладів умови значно кращі в країнах з інтегрованими системами дошкільної освіти, оскільки в них продумані питання створення чітких професійних профілів з фіксованою заробітною платою і умовами роботи, що зазначено й у документах ОЕСР [14].

У міжнародних звітах про дошкільну освіту і доповідях на міжнародних форумах все більшого значення надається освітнім профілям кадрових ресурсів. Дослідження 15 європейських країн засвідчують, що велика кількість персоналу дошкільних установ (зазвичай помічників) залишається невидимою у більшості міжнародних звітів. У межах проєкту CoRe (Вимоги до компетентності в дошкільній освіті) проведено вченими міжнаціональне опитування експертів у Бельгії, Великобританії, Греції, Данії, Італії, Ірландії, Іспанії, Литві, Нідерландах, Польщі, Румунії, Словенії, Швеції, Франції, Хорватії.

Проведене опитування спрямовувалося на вивчення професійних та навчальних профілів як формального, так званого учительського (педагогічного) персоналу, тобто вихователів закладів дошкільної освіти, а також і всього персоналу, зокрема помічників вихователів, які часто навіть не згадуються в міжнародних звітах. Дослідниками було з'ясовано, що частка помічників варіюється від досить невеликого відсотка в деяких європейських країнах до половини всієї робочої сили в багатьох інших. При цьому зазначається, що профілі посад для більш

кваліфікованого персоналу часто фокусуються на «освіту», профілі помічників вихователів зазвичай фокусуються на «другорядну допомогу».

У цих випадках поняття «освіта» може бути звужене до дошкільного навчання, а «турбота» може розглядатися як підпорядковане утворення. У деяких випадках помічники вихователів також мають менше право на постійну професіоналізацію, ніж педагогічний персонал (тобто вихователі) [8, с.165–166; 15, с. 709–712].

Загалом, у дошкільній освіті країн європейського економічного співтовариства (ОЕСР) виокремлюється два основні «профілі персоналу»:

1. У країнах із роздільною системою (тобто інституціональною відмінністю між доглядом за дітьми й дошкільною освітою) зазвичай можна знайти кваліфікованих вихователів, які працюють з дітьми від 3 до 6–7 років. Ці вихователі переважно мають трирічну вищу освіту і часто здобувають освіту як учителі початкових шкіл, які можуть мати, а можуть і не мати спеціалізацію «дошкільна освіта».

2. Країни з повністю інтегрованими системами дошкільної освіти для дітей від народження (або з 1 року) до 6–7 років зазвичай ввели основну професію, за якою людина працює з дітьми будь-якого віку. Педагоги з вищою освітою (Данія), педагоги (ФРН) або вчителі дошкільної освіти (Швеція) працюють безпосередньо з дітьми. Їх часто підтримують кваліфіковані помічники, які вважаються такими ж професійними, як і педагоги [8, с. 172–173].

Зупинимося на деяких особливостях у становищі працівників дошкільних установ у різних країнах та вимогах до них.

Насамперед наголосимо, що абсолютна більшість вихователів дошкільних установ – це жінки, при чому у японських дитячих садочках працюють переважно молоді незаміжні жінки. Винятком є Данія, де 20 % вихователів є чоловіками.

У Великій Британії розрізняють такі професійні профілі щодо дошкільної освіти – педагог по догляду за дітьми раннього дошкільного віку (доглядальниця), кваліфікований (сертифікований) дошкільний педагог, педагог дошкільної освіти, медсестра по догляду за дитиною [4].

У *ФРН* близько 60 % вихователів дошкільних закладів освіти мають відповідний рівень підготовки. Частка працівників дошкільних закладів з вищою освітою становить лише 2,2 % [8]. Вихователі не мають статусу педагогів та позбавлені ряду пільг, передбачених законодавством.

Оскільки, як уже зазначалося, єдиних програм виховання дітей не існує, то персонал дошкільного закладу самостійно розробляє концепцію своєї роботи. Цінуються такі якості вихователя, як здатність до емпатії (уміння відчувати себе на місці іншого, співпереживати), здатність вступати в конфлікт і його розв'язувати (уміння відстоювати свою позицію, знаходити аргументи, поступатися розумним рішенням). Батьки мають право впливати на діяльність персоналу, однак буває так, що вони приходять у дошкільні заклади тільки на свята. Професійна творчість вихователів обмежується тільки вимогами до безпеки дітей. Саме цей аспект діяльності контролюється різними інстанціями. Однак педагоги не несуть юридичної відповідальності за життя дітей, а тому діти можуть вільно пересуватися на досить великій ділянці, йти в інші групи, попередивши про це вихователів [9].

У *Франції* педагоги закладів дошкільної освіти та початкової школи відносяться до викладачів I ступеня (всього три категорії: II ступінь – викладачі коледжів, ліцеїв, технічних дисциплін, соціальні педагоги; III ступінь – викладачі ЗВО). У групах дітей 2–5 років професійний педагог слідкує за успіхами дитини у вирішенні різноманітних життєвих ситуацій, у формуванні понять, розвитку пам'яті, здатності до міркувань, сприйняття, логічного мислення під час комунікації та спілкування з ровесниками. Вихователь проводить і заняття з фізичної культури, образотворчого мистецтва, музичного виховання тощо. Спеціальних музичних працівників немає [3; 6; 9].

У *Фінляндії* вихователів називають, як і шкільних педагогів, учителями. Незважаючи на те, що в цій країні за виховання дітей відповідають батьки, вихователі дошкільних закладів, окрім суто професійних знань та умінь, повинні також орієнтуватися в соціальній, політичній і культурній реальності, в якій живуть діти та їх родини. Педагогічні дії вихователів ґрунтуються на професійно набутих навичках, а саме: конкретних знаннях,

ефективних методах роботи та виробленій позиції стосовно дитини, колег, батьків, згідно до якої вони приймають рішення.

Професійне мистецтво вихователя полягає у підтримці прагнень дитини, у ненав'язливій допомозі для того, щоб у малюка створювалося відчуття самостійно досягнутого результату. При цьому основна увага зосереджується на безпеці життя дитини. Особистість дитини оберігають не тільки в моральному відношенні, а й тілесному – не можна нав'язувати ласку, поцілунки, фізично змушувати щось робити.

Свобода колективу дорослих полягає зокрема в тому, що якщо прийнято рішення дати дітям максимум можливостей бути активними разом з іншими, то забороняється змушувати дітей однієї групи в один і той же час виконувати однакове завдання. Натомість пропонується сприяти об'єднанню дітей у невеличкі групи навколо спільної ідеї, інтересу.

Робочий день вихователя – 7 годин, а помічника вихователя – 8 годин. Обід є частиною робочого часу, вихователь харчується разом із дітьми, інколи навіть за одним столом, Окрім того є дві перерви на кофе у спеціальній кімнаті для персоналу. Наголосимо, що у закладах дошкільної освіти Фінляндії відсутні посади лікаря, медсестри, музичного працівника, логопеда. Періодично відбуваються огляди дітей стоматологом [9].

У *Норвегії* біля 35 % співробітників, які працюють безпосередньо з дітьми від народження до 6 років, є кваліфікованими педагогами в галузі дошкільної освіти, що є нижчим у порівнянні з іншими скандинавськими країнами.

Керівник закладу дошкільної освіти в Чехії працює одночасно вихователем групи дітей, щоб власною практичною діяльністю показувати приклад іншим працівникам.

Багато вимог висувається до вихователів у *Китайській Народній Республіці*. Так, вони повинні бути послідовними, спокійними, врівноваженими, ніколи не сердитися. Вони повинні чітко давати розуміти дітям, що від них вимагається. Треба одразу втручатися у суперечки дітей, бо інакше вважається, що дитина вирішить, що її сприймають такою якою вона є, і збереже поганий характер на все життя. Інший шлях добитися правильної поведінки полягає у порівнянні й заохоченні. Вихователі задають дітям питання про поведінку: чи правильно? чому неправильно? що

потрібно зробити, щоб було правильно? хто робить правильно? Діти повинні прислухатися до слів і прагнути засвоїти правильний приклад. У Китаї вважають, що навчитися регулювати свої бажання, підпорядкувати їх ритму групи корисно і правильно. Група тільки тоді група, якщо в ній дисципліна і порядок. Вихователі відповідальні за виховання самообмеження і правильної поведінки [9].

Підготовка педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти. У зв'язку із підвищенням ролі освіти в сучасному світі до вихователів, як основних учасників в освіті кожної дитини, висувуються високі вимоги. У зв'язку з цим, актуальними для всіх країн є питання підготовки педагогічних кадрів – її структури, змісту, методів і технологій, організації процесу виховання. У кожній країні світу накопичений певний досвід організації такої підготовки, який може бути цікавим для інших країн. Водночас є й чимало спільного.

У Франції майбутні учителі материнських і початкових шкіл здобувають трирічну освіту в одному з університетів, де отримують спеціально-наукову підготовку і диплом ліценціата (зауважимо, що диплом бакалавра здобувається із завершенням середньої освіти). Після цього вони можуть вступати до Вищої школи з підготовки педагогічних кадрів при університетах (учительські інститути). З 2010 р. для педагогів дошкільної освіти запроваджено вимогу обов'язкового отримання магістерського освітнього рівня.

Як уже зазначалося, учителі материнської і початкової школи є викладачами першого ступеня. Зміст їхньої підготовки охоплює різноманітні обов'язкові предмети: педагогічні дисципліни, філософію, соціологію, психологію, а також профільні предмети (французька мова і література, математика, історія, географія, іноземні мови, техніка мовлення, музика, танці, фізична культура), що дозволяє проводити найрізноманітніші заняття з дітьми, а також предмети за вибором (педагогічна майстерність, інтегрованість свідомості, глобальність мислення тощо). Педагогічна практика триває від 8 до 12 тижнів.

У Франції професія няні високо оплачується, оскільки декретна відпустка всього три місяці, а заклади дошкільної освіти приймають дітей з 3-х років.

Зважаючи на те, що *Німеччина* є федеративною країною, то в цій країні існують різні підходи до підготовки вихователів: в одних землях підготовка вихователів здійснюється окремо, в інших – спільно з учителями початкових класів.

Однак, усі вихователі зобов'язані мати професійну освіту, при цьому її рівень може бути різним. Професію вихователя закладу дошкільної освіти набувають у технікумах, спеціальних інститутах, педагогічних коледжах або університетах. Навчання триває щонайменше 4 роки. Зазначимо, що вступити у технікум (де навчання здійснюється за 2–3 роки) можна при наявності середньої освіти й паралельної дворічної підготовки до професії, з тим, щоб загальний термін освіти склав 4–5 років [8].

Вищі педагогічні школи готують фахівців для нижчих рівнів освіти та спеціалізованих шкіл. Як окремий навчальний заклад вони збереглися у трьох німецьких землях (Баден-Вюртемберг, Шлезвіг-Гольштейн та Тюрінгія), в інших – вони перебувають у складі університетів [3]. Є дві стадії навчання в університеті. На першій з них вивчаються обов'язкові академічні предмети, на другій – професійні предмети та відбувається педагогічна практика.

Існують певні загальні підходи до змісту навчання майбутніх вихователів, який передбачає:

1) цикл педагогічних дисциплін, до складу якого входять загальна педагогіка, педагогіка здоров'я, соціальна педагогіка, дитяча педагогіка та ін.;

2) галузь «Культура і суспільство» охоплює мови, соціологію, релігієзнавство;

3) засоби соціально-педагогічного впливу – фізична культура, музика, література, праця.

Існують і власні варіанти навчальних програм. Наприклад, у педагогічному інституті Швєбіш-Гмюнд викладаються: дошкільна педагогіка, психологія раннього дитинства, конфліктологія, менеджмент освіти, музичні дисципліни, основи роботи з батьками. Інститут Людвігсбурга додає до цього методичку досліджень дитинства та історію педагогіки. Педагогічна практика триває всього 3 тижні [6, с. 245].

Особлива увага у підготовці вихователів звертається на формування творчих умінь. Так, під керівництвом педагога-

художника, вони створюють цікаві роботи з різних матеріалів (дерева, паперу, глини, металу, бісеру ...) – маски, карнавальні костюми, оригінальні прикраси тощо. Велика увага надається соціальній роботі з сім'ями, консультативним центрам для батьків і дітей, популярній літературі про правильне виховання [9].

У ФРН педагоги дошкільної освіти повинні підвищувати свою кваліфікацію 5–6 разів упродовж року. Тривалість курсів – від 1–3 днів до 2 тижнів. Тематика різна: робота з батьками, діагностика, організація спостереження за розвитком дитини; заняття з дітьми – організація дослідницької діяльності дітей, проведення експериментів, навчання грі на музичних інструментах організація екскурсій, сюжетних ігор і под.

В *Австрії* вихователі дошкільних закладів – садків і ясел – проходять п'ятирічну підготовку в університетах.

До 1992 р. підготовка вихователів дітей у Данії здійснювалася окремо для кожної установи: поряд із педагогами дитячих садків у Данії існували організатори дозвілля дітей дошкільного віку (працювали у яслах і центрах дозвілля), соціальні педагоги (для спеціально-педагогічних та лікувальних закладів). У сучасних умовах їх підготовка відбувається спільно. Відповідно, педагог-дошкільник може працювати і в дитячих садках і яслах, і дитячих майданчиках, і в установах організації дитячого відпочинку, і в дитячих лікарнях, і в інтернатах та дитячих будинках, і навіть також у деяких установах для дорослих (наркологічних клініках, лікарнях для розумово відсталих і будинках для людей похилого віку). Водночас можна влаштуватися і вихователем молодших класів у загальноосвітній школі [8].

Отримати спеціальність вихователя закладу дошкільної освіти можна при наявності середньої освіти після 18 років. Особливістю підготовки вихователів у Данії є та, що вона здійснюється не в університетах, а в закладах університетського типу – в спеціально створених семінаріях, які передбачають навчання упродовж 41 місяця. (Загалом у Данії із кількістю населення трохи менше 5,5 млн. діють 5 класичних, 9 спеціалізованих університетів, 6 академій музики та 130 спеціалізованих закладів вищої освіти) [3].

У *Фінляндії* вихователі закладів дошкільної освіти повинні мати вищу педагогічну освіту. Для цього потрібно вчитися 3–4 роки у коледжах та університетах. Помічники вихователів здобувають середню спеціальну освіту упродовж 2,5 років. Під час навчання вихователі знайомляться з теорією догляду за дітьми та їх виховання, з новітніми дослідженнями і практикою їх використання.

Уряд *Швеції* все частіше вимагає, щоб вихователі державних дошкільних установ мали як мінімум ступінь бакалавра, переважно в галузі дошкільної освіти. З 2011 р. підготовка фахівців з дошкільної педагогіки триває три з половиною роки. Освітня програма включає вивчення педагогічних та дидактичних проблем, предметних галузей: мова, математика, технологія і природничі науки, документоведення та оцінювання, а також міждисциплінарні знання в цих галузях, є курс «Естетика і естетичний процес навчання в дошкільних установах» [8, с. 162]. У майбутніх шведських вихователів дошкільних закладів мають бути сформовані такі компетентності: загальна педагогічна, ігрова, компетентність за конкретним змістом, особлива компетентність вихователя, компетентність з погляду дитини, загальна та соціальна.

У *Польщі* педагоги закладів дошкільної освіти спочатку здобувають рівень ліценціата. Для цього упродовж трьох років вони навчаються в учительських колегіях, вищих професійних школах, а також у вищих педагогічних школах, академіях та університетах, у яких упродовж 1,5–2 років можна здобути і ступінь магістра педагогіки. Підготовка вихователя для дошкільних закладів поєднана з підготовкою вчителя початкових класів. Інтегровану підготовку фахівців дошкільної та початкової освіти здійснюють університет Гданська, університет Марії Кюрі-Склодовської міста Люблін, педагогічний університет ім. комісії Народного навчання в Кракові, університет ім. Адама Міцкевича в Познані.

Програма підготовки майбутнього вихователя включає такі предмети: педагогіка дошкільна, педагогіка початкового навчання, медіа навчання дошкільного та шкільного навчання, планування педагогічної праці в дошкільному навчанні та I–III класах, методика природничо-екологічного навчання у дошкільному

навчанні та початковій школі, вступ до педевтології, інформаційно-комунікаційні технології навчання, психологія навчання, педагогічна праця в школі, аксіологія, андрагогіка. Практика розпочинається з другого семестру II курсу, а найчастіше – з третього курсу [3, с. 239].

Підготовка вихователів спрямована насамперед на організацію дошкільного освітнього середовища на засадах ігрової діяльності, організації проєктної роботи з дітьми.

Більшість закладів вищої освіти передбачають отримання студентами додаткової кваліфікації. Зокрема, крім поєднання підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти, можливі й такі: навчання та опікування малими дітьми (Варшавський університет), дошкільне навчання з основами шкільної логопедії (Вища педагогічна школа у м. Варшаві) [8].

Мінімальною кваліфікацією, необхідною для вихователів, які працюють у яслах у *Португалії*, є чотирирічний університетський диплом. Ясла тут укомплектовані педагогами з університетською освітою, медсестрами і соціальними працівниками, які також мають професійну кваліфікацію вищої освіти.

У *Литві* вихователі та вчителі проходять підготовку у закладах вищої освіти та педагогічних коледжах. У *Латвії* з 2000 року працювати у дошкільних установах можна тільки особам, які мають вищу професійну освіту.

В *Угорщині* 98 % вихователів дитячих садків мають трирічну вищу освіту, яку здобувають у державному навчальному коледжі, а в центрах для дітей до трьох років 90 % працівників дитячих садків мають відповідну кваліфікацію [8, с. 172].

Підготовка фахівців дошкільної освіти в *Туреччині* здійснюється за синхронною моделлю, тобто предметна і професійна підготовка суміщені в загальному курсі вищої освіти. У навчальних програмах істотне місце відводиться курсам дидактики, методики, педагогічній практиці. Зміст підготовки фахівців дошкільної освіти охоплює предмети шести блоків: загальнокультурний (фундаментальний) (25 % навчального часу), культурологічний (10 %), психолого-педагогічний (18 %), предметний (32 %), науково-педагогічний (5 %), практичний педагогічний (10 %).

Водночас у Туреччині існує скорочена програма підготовки

фахівців дошкільної освіти, який хоча і не дає права працювати вихователем у дошкільному закладі, однак розглядається як початковий щабель підготовки вихователя. Ця програма передбачає 2 роки навчання за спеціальністю «Розвиток дитини». Після цього для отримання ступеня бакалавра потрібно скласти вступний екзамен і провчитися ще 2 роки в університеті [8, с. 187–189].

Однією з основних проблем у дошкільному вихованні в *Сполучених Штатах Америки* залишається дефіцит професійної підготовки кваліфікованих кадрів, здатного відповідати за розвиток дітей, до педагогічної творчості. Бажаною є чотирирічна вища освіта (зі ступенем бакалавра) для вихователів дошкільних установ.

Згідно дослідження О. Мкртічян [8], стандарти підготовки вихователів у США передбачають кілька складників: 1) вивчення ранньої освіти (розвиток дитини, теорія навчання, методичні курси з педагогіки та психології); 2) набуття знань із педагогіки, пов'язані з навчанням малих дітей грамоті, математиці, суспільних наук, природознавства і мистецтва; 3) розуміння того, як застосовувати знання на практиці при плануванні конкретних програм, в «оцінці й адаптації інструкцій для задоволення потреб», або ж дітей з особливими освітніми потребами та дітей з різними мовними і культурними традиціями; 4) вихователі повинні мати безпосередній досвід роботи з маленькими дітьми в різних умовах (це може бути спостереження, практичні заняття, практичне навчання студентів).

Однак на практиці існує розрив між професійними стандартами і знаннями, які майбутні вихователі набувають у межах своїх програм підготовки. За даними 2007 р., 53 % вихователів у США мали ступінь в галузі дошкільної освіти або суміжній галузі, 64 % мали досвід роботи з дошкільниками.

У *Японії* підготовка вихователів ступенева. Дипломи мають різну цінність і тривалість дії. Однак, університетська освіта для працівників дошкільного виховання є пріоритетною.

Підготовка вчителів дошкільної освіти у *Китайській Народній Республіці* відбувається на рівні 3-річного коледжу або 4-річного університету, а також у Педагогічних школах середнього рівня (діють із 1952 р.). Навчальна програма підготовки фахівця

дошкільної освіти включає використання різних видів діяльності, серед яких музична, ігрова, розвиток усного мовлення та мислення, організація роботи та відпочинку.

Програми підготовки вихователів враховують важливість дитячої літератури для розвитку дитини. Також кожен вихователь повинен вивчити різні способи розвитку здібностей дітей у процесі групового навчання, під час вільної гри. У більшості випадків використання мови вихователя в групі має бути орієнтоване на обмін інформацією, соціальну взаємодію, а не на читання лекцій. Також, якщо вихователі виявляють, що постійно контролюють поведінку або критикують дітей, вони повинні зупинитися, подумати і зосередитися на тому, як вони можуть використовувати власні компетенції для сприяння позитивному розвитку дітей [8].

Стосовно вимог до освіти *допоміжного персоналу* дошкільних установ, то єдиного підходу, звичайно, не існує. Наприклад, у французькій частині Бельгії дитячі медсестри, що працюють в яслах, повинні мати трирічну кваліфікацію після закінчення професійного навчання, водночас у фламандській спільноті Бельгії тільки близько чверті роботи по догляду за дітьми вимагають диплом або сертифікат [8]. Не вимагаються документи про освіту для догляду за дітьми в Ірландії. Так, тут 30 % співробітників не мають будь-якої спеціальності. Це пояснюється відсутністю будь-яких законодавчих вимог про те, що персонал повинен мати формальну кваліфікацію для роботи з маленькими дітьми в закладах дошкільної освіти.

Підсумовуючи, зазначимо, що зі зростанням значення дошкільної освіти все більш загальними стають вимоги до професійної підготовки фахівців, насамперед у розвинених країнах світу. Так, основними тенденціями її подальшого розвитку визначаються такі:

- збільшення терміну навчання;
- розширення змісту навчання, який охоплює загальноосвітні, спеціальні та педагогічні дисципліни;
- спрямованість змісту програм професійної підготовки на практичну роботу;
- поєднання загальнолюдських принципів і підходів із національними традиціями у системі підготовки фахівців дошкільної освіти.

Проблема підготовки дітей до школи є однією з основних у дошкільній педагогіці в сучасному світі. У зв'язку з цим, якщо відвідування закладів дошкільної освіти малими дітьми є необов'язковим навіть у розвинених країнах світу, то стосовно дітей старшого дошкільного віку ситуація є іншою. А тому у багатьох країнах сучасного світу обов'язковим є відвідування дітьми старшої групи дошкільних закладів (Ізраїль, Україна, Фінляндія та ін.).

Педагогічна проблема зв'язку (або наступності) між дошкільним вихованням і шкільним навчанням у розвинених країнах світу виникла у 70-і роки ХХ століття. Поступово з розвитком потреб суспільства виокремлюється так званий *передшкільний щабель* як спеціальна сполучна ланка дошкільної та шкільної освіти. Відповідно виникають різні форми такого зв'язку. На підставі різних джерел зазначимо такі основні його форми:

1. Створення навчально-виховних комплексів «дитячий садок – школа» (Китай, Угорщина, такі ж заклади виникають і в Швейцарії).

2. Наявність підготовчих груп або класів при дитячих садках або початкових школах (вони мають різні назви в різних країнах – ясельні школи, ясельні класи, дитячі класи початкової школи, дитячі школи (infant schools), зокрема:

- в Англії створено клас для малят (діти 5–7 років);
- у Франції всі 5–6-річні діти навчаються у материнських класах школи (або класах для малят);
- у Німеччині, Австрії, Швейцарії діють пришкільні групи для 5-річних дітей, підготовчі класи основної школи (5-річні діти та ті, що досягли шкільного віку – 6-річні);
- у США – групи дітей 4–5 років, що функціонують при школах;
- у Фінляндії існують передшкільні групи для дітей 6 років;
- в Італії – «підготовчий до школи рік» у дитячому садку (дитяча школа);
- у Польщі – нульовий клас при школі (для дітей 6-річного віку) або підготовчі групи у закладах дошкільної освіти;
- в Ірландії, Нідерландах майже 99 % дітей ідуть до школи у віці чотирьох років, хоча законодавством це не є обов'язковим до 5 років. У цих країнах початкова школа охоплює дітей віком від 4

до 12 років, тобто поєднує дошкільне виховання і початкову освіту [5].

Незважаючи на різноманіття передшкільних закладів освіти, не тільки в Україні, а й в інших країнах світу існують певні організаційні проблеми підготовки дитини до школи. Н. Голота виокремлює такі дві основні:

1. Нерівноцінність умов підготовки дітей старшого дошкільного віку до вступу в школу. Це стосується насамперед виховання дітей у сім'ї і в різних закладах дошкільної освіти, а також виховання дітей у містах та сільській місцевості.

2. Певна кількість державних закладів дошкільної освіти, приватних центрів розвитку дитини перетворилися на установи посиленого навчання, на своєрідні тренувальні майданчики з підготовки дітей до вступу в престижні школи, ліцеї, гімназії [1].

Відповідно, основна мета передшкільної освіти полягає у вирівнюванні стартових можливостей майбутніх школярів, у формуванні психологічної готовності до школи, щоб у дітей не виникало стресів, комплексів, почуття приниження, які можуть відбити бажання вчитися на всі наступні роки.

Отже, до основних завдань передшкільного ступеня віднести такі:

- створення умов для забезпечення всіх дітей відповідним рівнем підготовки для досягнення так званого рівного старту;
- підготовка до засвоєння початкових базових знань, умінь, навичок для їх подальшого розширення у початковій школі;
- допомога дітям адаптуватися до нових умов при їх переході з сім'ї в більш регламентоване середовище та попередження можливих стресових ситуацій;
- уникнення можливих конфліктів і встановлення толерантних стосунків у дитячих групах;
- створення умов доброзичливого спілкування дітей різного віку, включаючи дітей з вадами здоров'я та представників інших культур [6].

У більшості країн момент готовності дитини до школи визначається психологом на основі спостережень за її поведінкою у спеціально створеній ситуації. Зазвичай, дітям ставлять запитання (із поступовим ускладненням):

- як дитину звати, як звать її батьків, де вона живе, куди зараз прийшла, який день тижня і число сьогодні, був учора, буде завтра, у який час доби відбуваються певні події;

- демонструють і пропонують назвати зображення окремих предметів і тварин і вказати, які предмети підходять один до одного, яку вони мають загальну назву;

- пропонують описати зміни в ситуації, назвати 8 кольорів і вказати на предмет за ознакою кольору;

- перерахувати предмети і назвати кількість, провести лінію через певну кількість предметів, назвати цифри й числа (до 100), назвати букви, прочитати слова з 3–7 літер (як великих друкованих, такі маленьких прописних), прочитати невелике оповідання і відповісти на питання за його змістом, написати своє ім'я та прізвище, окремі букви і слова [1].

Якщо дитина вступає у спеціалізовану школу, то педагоги можуть висувати їй більш складні завдання, додаткові вимоги. Відповідно, психолог та приймальна комісія вирішують чи готова дитина до вступу в школу чи ні і, можливо, треба почекати ще один рік.

У Німеччині, Угорщині, Швеції діти, які досягли встановленого шкільного віку, але ще недостатньо готові до школи і вважаються недостатньо зрілими, можуть упродовж року відвідувати спеціальні класи, які прикріплені до початкової школи (як це у ФРН та Швеції) або до дошкільного закладу (в Угорщині) [12, с. 248]. Мета цих спеціальних класів полягає у підготовці таких дітей до вступу в школу, набутті певних соціальних навичок.

Отже, дошкільна освіта, як важлива ланка в системі освіти, у системі безперервної освіти людини набуває все більшого поширення в сучасному світі й актуалізує низку педагогічних проблем, що стосуються організації дошкільця, мети, змісту виховання дітей дошкільного віку, підготовки фахівців тощо. Вивчення й поширення вітчизняного й зарубіжного позитивного досвіду принесе користь у покращенні дошкільної освіти загалом.

Використана література:

1. Голота Н. Підготовка дітей до школи. Практика зарубіжної дошкільної освіти. *Початкова освіта*, 2011. № 18. С. 7–9.
2. Зибзеева В. А. Дошкольное воспитание за рубежом: история и современность. М., 2007.

3. Іванова В. В. Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021.
4. Іванова В. В. Структура систем дошкільної освіти у Великій Британії та країнах ЄС (на прикладі Франції, Німеччини, Фінляндії, Польщі, Швейцарії). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СXLIV (144). С. 107–114.
5. Кічук Н. В. Освіта в сучасному світі (порівняльний контекст): Навчальний посібник. Ізмаїл, 2001.
6. Козак Л. Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід. *Освітологічний дискурс*, 2017. № 3–4. С. 235–249.
7. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009.
8. Мкртічян О. Дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів у зарубіжній теорії та практиці. *Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку музичних здібностей дітей 4–7 років: теоретичний та методичний аспекти*: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. (402 с.) С. 161–205.
9. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: монография. М.: Просвещение, 2001.
10. Сазонова Д. С., Зебзеева В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал. *Общество и цивилизация в ХХІ веке: тенденции и перспективы развития*. 2014. № 8. С. 161–166.
11. Чепіль М., Возняк А. Порівняльна педагогіка: навч.-метод. посібник. – Дрогобич, 2010.
12. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Педагогічна думка, 2018.
13. European Commission, EACEA, Eurydice / Eurostat. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2014.
14. Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education. Five Curriculum Outlines. Paris: OECD, 2004.
15. Vandebroek M., Peeters J. Gender and Professionalism: A Critical Analysis of Overt and Covert Curricula. *Early Child Development and Care*, 2008. № 178 (7–8). P. 703–715.

ПЕДАГОГІКА ДИТЯЧОГО ЗДОРОВ'Я ЯК РЕАЛІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Тетяна ДОВГА

Феномен дитячого здоров'я в поглядах педагогів-гуманістів. Теоретичні засади та понятійний апарат педагогіки здоров'я. Здоровий спосіб життя як цільовий орієнтир педагогіки здоров'я. Технології збереження та зміцнення здоров'я дітей у закладах дошкільної та початкової освіти. Арт-терапія як здоров'язбережувальна технологія інклюзивної освіти.

Сучасний стан українського суспільства потребує невідкладних заходів, спрямованих на покращення здоров'я нації. Результати медичних та соціологічних досліджень останніх років засвідчують стійку тенденцію до погіршення здоров'я дітей і молоді, що зумовлено несприятливими соціально-економічними та побутовими умовами, відсутністю можливостей для організації повноцінного освітнього простору.

У зауваженні загального порядку № 15 (2013 р.) до статті 24 Конвенції з прав дитини, прийнятій Комітетом з прав дитини при ООН, зазначається, що «дитяче здоров'я знаходиться під впливом різних факторів, багато з яких за останні 20 років змінилися і, ймовірно, будуть як і раніше еволюціонувати в майбутньому. Це стосується тої уваги, яка приділяється новим проблемам в галузі охорони здоров'я та появи нових пріоритетів, зокрема ВІЛ / СНІД, пандемічний грип, Коронавірус COVID-19, неінфекційні хвороби, роль медико-санітарної допомоги в галузі психічного здоров'я, догляд за новонародженими, неонатальна і підліткова смертність; більш глибоке розуміння факторів, що сприяють смерті, хворобам та дитячій інвалідності, включаючи структурні визначальні елементи, такі як глобальна економічна і фінансова ситуація, бідність, безробіття, міграція і переміщення населення, війни і громадянські заворушення, дискримінація і маргіналізація. Спостерігається також зростання впливу кліматичних змін і швидкої урбанізації на дитяче здоров'я; розвитку нових технологій, таких як технології виробництва вакцин і лікарських форм; все більш переконливих аргументів на користь ефективних біомедичних, поведінкових і структурних методів лікування, а

також деяких видів культурної практики, що відноситься до виховання дітей та довела свій позитивний вплив на них».

Загальна концепція неперервної освіти передбачає, що обов'язковим компонентом нової системи національної освіти має бути реалізація завдань з формування, збереження і зміцнення здоров'я.

Дошкільна освіта є першою ланкою суспільного виховання дитини, в якій відбувається становлення її фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я, забезпечується пріоритетний розвиток людини. Для реалізації цього завдання необхідні пошуки нових підходів до змісту навчання дітей раннього і дошкільного віку.

Вагомими для збереження здоров'я дітей в закладах дошкільної освіти є дослідження науковців Т. Андрющенко, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Вахняк, Н. Денисенко, О. Кононко, Н. Лисенко, З. Плохій, Т. Поніманської, С. Юрочкіної з питань валеологічного навчання і виховання дітей, формування в них здорового способу життя.

Проблему здоров'язбереження в шкільній освіті активно досліджують українські вчені (Н. Бібик, В. Бобрицька, Т. Бойченко, О. Ващенко, М. Гончаренко, В. Горащук, Б. Долинський, О. Дубогай, Н. Коваль, О. Кочерга, О. Омельченко, В. Оржеховська, О. Рибалка, О. Савченко, Л. Сущенко, В. Язловецький та ін.). До її практичного вирішення систематично долучаються нові педагогічні колективи та окремі вчителі-ентузіасти. Розробляються різноманітні аспекти проблеми: цінності здоров'я та здорового способу життя, філософія та культура здоров'я, здоров'язбережувальний потенціал освіти, здоров'язбережувальний освітній простір, здоров'язбережувальні технології в освіті, професійне здоров'я вчителя; психолого-педагогічна терапія, превентивне виховання, інклюзивна освіта тощо.

В умовах традиційної організації освітнього процесу педагоги та учні зазнають постійних перевантажень, які призводять до порушення механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. Як наслідок, наявна система шкільної освіти набуває здоров'явитратного характеру, під її впливом погіршується здоров'я учнів та вчителя.

До шкільних чинників негативного впливу на здоров'я належать:

- порушення санітарно-гігієнічних вимог до організації навчання;
- надмірна інтенсифікація навчального процесу;
- невідповідність методів і засобів навчання віковим і функціональним можливостям школярів;
- недостатня обізнаність учителя в питаннях здоров'язбереження;
- невігластво батьків у питаннях зміцнення здоров'я дітей;
- відсутність системи в роботі з формування цінності здоров'я і здорового способу життя;
- стресовогенний та конфліктогенний характер шкільної освіти.

Таким чином, реалії життя окреслюють необхідність активізації роботи з формування у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку свідомого ставлення до власного здоров'я, основ здорового способу життя. Для цього педагогам дошкільної та початкової ланок освіти необхідно володіти сучасним педагогічним інструментарієм збереження та зміцнення здоров'я дітей, адже здорові діти – майбутнє сильної держави.

Феномен дитячого здоров'я в поглядах педагогів-гуманістів. До питань збереження здоров'я школярів зверталися зарубіжні й вітчизняні педагоги-гуманісти (Г. Г. Ващенко, О. В. Духнович, Я. А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, Т. Г. Лубенець, А. С. Макаренко, Й. Г. Песталоцці, С. Ф. Русова, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін.).

Вивчення досвіду вітчизняних педагогів-гуманістів кінця ХІХ–ХХ століть підтверджує, що саме вчителю належить провідна роль у збереженні здоров'я та розумній організації життєдіяльності учнів. В їхніх працях висвітлюються важливі питання, зокрема: характеристика особливостей дитячого здоров'я, вплив стану здоров'я дитини на успішність, залежність здоров'я школярів від умов навчання в школі тощо.

У зв'язку з цим викликають інтерес праці видатних учених епохи просвітництва (друга половина ХVІІ – ХVІІІ ст.). Зокрема, чеський педагог, мислитель, письменник Я. А. Коменський (1592–1670 рр.) розкрив можливості «материнської школи» у здійсненні

оздоровчого виховання дітей: «...навчати дітей можна лише в тому випадку, якщо вони будуть живі та здорові (адже з хворими та хирлявими не досягнеш ніякого успіху), то перша турбота батьків оберігати здоров'я дітей» [20, с. 213].

Англійський педагог і філософ *Джон Локк (1632–1704 рр.)* розробив систему підготовки джентльмена, згідно якої дітей змалку слід загартовувати фізично, привчати долати втому, незгоди, нестатки. Їх не треба занадто тепло вдягати, взимку і влітку вони повинні ходити з непокритою головою, в простому й зручному одязі, купатися за будь-якої погоди й більше перебувати на свіжому повітрі. Найважливішою умовою доброго здоров'я, на думку Д. Локка, є регулярний і тривалий сон. Діти мають спати на твердому ліжку, бо воно зміцнює тіло, а м'яке розбещує його; вони повинні рано прокидатися й відразу вставати, а не вилежуватися. Така система виховання є необхідною умовою створення «здорового духу в здоровому тілі».

Учений також розкрив ідею соціальної цінності здоров'я: «Настільки здоров'я необхідне нам для професійної діяльності і щастя та настільки кожному, хто бажає відігравати якусь роль у цьому світі, потрібна міцна конституція, здатна зносити нестатки та втому, занадто зрозуміло, щоб знадобились якісь докази. Мої подальші роздуми про здоров'я стосуються не того, що повинен лікар робити з хворою та хирлявою дитиною, а того, що повинні робити батьки, не звертаючись за допомогою до медицини, для збереження та для зміцнення здорової або хоча б нехворобливої конституції своїх дітей» [21, с. 145–146].

Відомий український педагог *О. В. Духнович (1803–1865 рр.)* закликав зберігати і удосконалювати дані дитині від природи тілесні та духовні сили. Правильний фізичний розвиток він розцінював як запоруку успішного зміцнення інтелектуальних сил дитини, як одну з найголовніших умов гармонійного формування особистості. Педагог уважав, що здоров'я закладається в дитячому та підлітковому віці, в процесі фізичного виховання в сім'ї і школі, в організації здорового побуту дітей – харчування, одягу, сну, дозвілля: «бо в благоустрою тіла юних здоров'я старих закладається, бо через вправи тіло зміцнюється і стає до праці, і сильним на всякий несподіваний випадок стихій природних; далі твердість тіла в молодості є напуття до старості» [12, с. 123].

Видатний педагог і психолог *К. Д. Ушинський (1824–1870 рр.)* у своїй праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» детально описав фізіолого-психічні причини виникнення нервового подразнення у дітей та радив педагогам використовувати засоби, які можуть його попередити чи заспокоїти. На думку вченого, такі засоби пропонує «здравая педагогика», котра:

1) забороняє давати дітям чай, каву, вино, ваніль, всілякі прянощі – словом усе, що специфічно подразнює нерви;

2) забороняє ігри, які подразнюють нерви, як, наприклад, всілякі азартні ігри, котрих розвелось для дітей так багато; забороняє дитячі бали і т. ін.;

3) забороняє раннє та зайве читання романів, повістей, і особливо на ніч;

4) припиняє діяльність дитини чи гру її, якщо помічає, що дитя виходить з нормального стану;

5) забороняє взагалі будь-чим збуджувати сильно почуття дітей;

6) вимагає практично суворого розподілу дитячого дня, тому що ніщо так не впорядковує нерви, як суворий лад у діяльності, і ніщо так не розладнує нерви, як безладне життя;

7) вимагає постійної зміни розумових вправ на тілесні, прогулянки, купання тощо [33, с. 392].

Українська просвітниця *С. Ф. Русова (1856–1940 рр.)* теж не лишалася осторонь від проблем, пов'язаних з учнівським здоров'ям. У своїй праці «Дидактика» педагогиня висловлювала думку про необхідність такого облаштування процесу навчання, який би не зашкодив організму дитини, а навпаки, забезпечив високу працездатність та гарне самопочуття. «Треба утворити найкращі умови для проведення навчання:

1) так упорядкувати його, щоб не було втоми, а навпаки, завчасний спочинок, щоб звичка полегшувала техніку праці;

2) сприятливі зовнішні умови – доба, година, положення тіла, кімната, фізіологічний стан;

3) добре продумані умови для запам'ятовування, часте повторювання, враження слухове, вербальне, зорове, тактильне» [30, с. 191–192].

Як організатор шкільної освіти в Україні, вона була переконана, що «нова школа» повинна обов'язково вирішувати питання, пов'язані зі здоров'ям школярів: «Разом з інтелектуальним і моральним розвитком сучасна школа піклується і про стан фізичного здоров'я учнів: по школах влаштовані гарячі сніданки чи обіди, ванни для купання дітей, скрізь крани з водою й умивальники для миття рук, постійно дітей оглядає лікар, діти мають гімнастичні вправи, ігри на свіжому повітрі. Робиться все, що може зміцнити сили дитини, поліпшити стан її здоров'я; прагнуть до найкращих гігієнічних умов у шкільних будинках, просторі світлі кімнати з надвір'ям або садом для рухливих ігор та гімнастики – є конечні вимоги для сучасної школи» [Там само, с. 287].

Питання дитячого здоров'я неодноразово піднімав у своїх працях український педагог та громадський діяч *Т. Г. Лубенець (1855–1936 рр.)*, який досліджував проблему дитячого страху та пов'язані з цим згубні наслідки для стану дитячої психіки та здоров'я: «В сучасних школах різних типів: нижчих, середніх і навіть багатьох вищих учбових закладах, досі ще не зникли багато які умови, що сприяють пануванню страху в класах і аудиторіях, і не восторжествував ще принцип товариського, любовного ставлення до учнів. Шкідливий вплив страху на психічну сторону дитини дуже великий. Страх шкідливо відбивається на силі й розумі дитини, сприяючи проявам скритності, брехні, прикидання й безвілля. Фізичний розвиток і здоров'я дитини також дуже зазнають від страху, що впливає на м'язи. Відомо багато фактів, коли страх викликав у дітей параліч, епілепсію, розумові розлади і всілякі нервові хвороби. Не слід також забувати й того, що страх покарання є тривала страта» [23, с. 413–414].

Турбота про здоров'я прийдешнього покоління посідала чільне місце і в педагогічній діяльності *А. С. Макаренка (1888–1939 рр.)*, про що свідчить організація життя вихованців у колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Е. Дзержинського. За його переконанням, мета виховання, полягає, насамперед, у тому, щоб виростити дитину здоровою. Тому великого значення він надавав гігієнічному вихованню, дотриманню санітарно-гігієнічних вимог, руховій активності вихованців, раціональній організації життя та охороні здоров'я в колонії та комуні. Учений постійно

підкреслював: «Нам потрібно виховати здорове покоління ... ми повинні дати дітям дах, будинок, де було б багато сонця... Будинок, у якому було б багато повітря і де було б зручно вчитися й працювати» [25, с. 289].

Український педагог і мислитель *Г. Г. Ващенко (1878–1967 рр.)* –теоретик фізичного виховання, творець унікальної виховної системи під назвою «тіловиховання», завданням якої він вважав «не тільки зміцнення здоров'я, розвиток м'язової сили і спритності, а й розвиток духовних сил людини: зміцнення її волі, вироблення витривалості, здібності керувати своїм тілом як знаряддям духу». Учений наголошував на тісному зв'язку тіловиховання з медициною та психологією: «За останні часи в галузі медицини зроблено немало відкриттів і винаходів, розроблено чималу кількість лікувальних методик, що дають можливість боротися з різними хворобами, зміцнюють організм, збільшують працездатність і термін життя людини. Керівники тіловиховання повинні ретельно стежити за всіма цими досягненнями наук і розумно й обережно використовувати їх у своїй практиці, радячись при цьому з лікарями» [2, с. 38–39].

Видатний польський лікар і педагог *Януш Корчак (1878–1942 рр.)*, який опікувався станом здоров'я та вихованням дітей у сирітських будинках, писав: «Дітям цілковито так, як і дорослим, хочеться бути здоровими і сильними, тільки діти не знають, що для цього треба робити. Поясни їм, і вони будуть берегтися. Не можна лише занадто залякувати і надміру багато забороняти. Якщо залякувати, вони перестануть вірити, а якщо дуже вже обмежувати, втратять терпець і назло почнуть робити потай якраз те, що заборонено» [22, с. 478].

Я. Корчак фактично започаткував «медичну педагогіку», яку підтримував і розвивав засновник гуманістичної, новаторської педагогіки *В. О. Сухомлинський (1918–1970 рр.)*: «В наукових працях медиків мені трапилося поняття «м е д и ч н а п е д а г о г і к а», що найбільш точно виражає сутність виховання дітей, в яких хворобливий стан психіки позначається на поведінці. Головними принципами медичної педагогіки є: 1) щадити легко вразливу хворобливу психіку дитини; 2) всім стилем, укладом шкільного життя відвертати дітей від тяжких думок і переживань, пробуджувати в них життєрадісні почуття; 3)

ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться як до хворої» [26, с. 123].

Директор Павлівської школи повсякчас нагадував учителям, що необхідно піклуватись про дитяче здоров'я: «Пам'ятаймо, шановні колеги, що без нашої повсякденної і умілої турботи про здоров'я школяра не може бути й мови ні про гармонію фізичного і духовного, ні про гармонію мислі, почуттів, світогляду, моральних переконань, естетичних смаків і поглядів. Мудрий педагог є добрим генієм дитячого здоров'я» [Там само, с. 92–93].

Настанови В. Сухомлинського втілює у своєму досвіді його послідовник, директор сільської школи з Черкащини *О. А. Захаренко (1937–2002 рр.)*, який був переконаний у тому, що освіта і здоровий спосіб життя оберігають людину «від зла» – алкоголізму, наркотиків. Еліксиром психічного і фізичного здоров'я дитини Олександр Захаренко називав родину, а невідкладним завданням педагогічного колективу вважав поширення здорового способу життя серед учнів та їхніх батьків, захист дитячого здоров'я з боку школи та сім'ї: «Закликаю! Навчимося самі, навчимо своїх дітей зміцнювати і підтримувати своє здоров'я. Нехай це стане турботою кожного. Нехай кожен вчитель, батько, мати стане лікарем, а кожний лікар – вчителем, джерелом найбільш необхідних знань для дітей і дорослих» [1, с. 106].

Ідеї видатних педагогів про збереження дитячого здоров'я мали випереджувальний характер і не втратили своєї значущості на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

Теоретичні засади та понятійний апарат педагогіки здоров'я. Серед визначень, термінів та понять, які використовуються в Україні для окреслення діяльності, пов'язаної зі збереженням здоров'я дітей та молоді, найчастіше трапляються такі: «здоров'я», «здоров'язбереження», «здоровий спосіб життя», «культура здоров'я», «валеологія», «валеопедагогіка», «здоров'язбережувальна педагогіка», «педагогіка здоров'я» тощо.

Зокрема, проблеми формування здорового способу життя, валеологічного виховання та збереження здоров'я ґрунтовно відображені у наукових дослідженнях українських учених Г. Апанасенка, М. Віленського, В. Горащука, В. Колбанова, В. Оржеховської, Л. Сущенко, А. Цьося та ін.

Окремі аспекти здоров'язбереження розглядали вітчизняні філософи, психологи, педагоги (Т. Бойченко, М. Гончаренко, С. Волкова, С. Кириленко, В. Климова, О. Савченко).

У працях Ю. Бойчука, І. Брехмана, М. Гриньової, І. Муравова, М. Смірнова висвітлено різні підходи до сутності здоров'я та його складових. Здоров'я досить складне явище, тому існує багато поглядів на сутність цього поняття. У поняття «здоров'я» включено безліч різних значень і смислових відтінків, які не можуть бути охоплені жодною з існуючих галузей знань. Воно є однією з фундаментальних характеристик людського існування і природно, так чи інакше розуміється в будь-якій культурі та переоцінюється кожного разу, коли культура переживає глибокі й радикальні трансформації.

Визначення здоров'я, дане Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я, отримало широке міжнародне визнання. У статуті ВООЗ зазначено, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. Але на даній стадії розвитку суспільства це визначення не є вичерпним.

Сучасні вчені виділяються три рівні опису цінності «здоров'я»:

1) біологічний – первинне здоров'я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів як наслідок максимуму адаптації;

2) соціальний – здоров'я є мірою соціальної активності, діяльності відношення людського індивіда до світу;

3) особливий психологічний – здоров'я є відсутність хвороби, але швидше заперечення її у значенні подолання (здоров'я – не тільки стан організму, але й стратегія життя людини).

Біологічні ознаки здоров'я передбачають фізіологічно нормальний стан і функціонування організму, тобто такий стан, за яким поточність формоутворювальних, фізіологічних і біологічних процесів в організмі підпорядковується доцільним біологічним процесам. Перші елементи здоров'я передаються дитині від батьків. З розвитком людини до визначеного ступеня змінюється й її здоров'я. На біологічному рівні здоров'я характеризується нормальною функцією організму на всіх рівнях його організації – організму, органів, гістологічних, клітинних та генетичних

структур; нормальною поточністю типових фізіологічних і біохімічних процесів, які сприяють вираженню та відтворенню; здатністю організму пристосовуватися до умов існування в навколишньому середовищі, що постійно змінюються (адаптація); здатністю підтримувати постійність внутрішнього середовища організму; забезпеченням нормальної і різнобічної життєдіяльності та зберіганням живої основи в організмі.

Враховуючи, що людина є соціальною істотою, то її здоров'я є соціальною цінністю і передумовою для соціологізації особистості, для її «обростання» суспільними відносинами, включення в ритм та життя суспільної системи. Здоров'я є мірою соціальної активності, діяльності, ставлення людини до світу.

Представники психологічної науки визначають здоров'я як динамічну сукупність психічних властивостей особистості, що забезпечують гармонію між потребами індивіда й суспільства і виступають передумовою орієнтації індивіда на виконання своєї життєвої задачі. Для визначення норми психологічного здоров'я важлива наявність певних особистісних характеристик, які забезпечують не лише успішну адаптацію, але й продуктивний розвиток людини на благо самій собі й суспільству через саморозуміння, самоприйняття та самовдосконалення.

Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери – фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну (моральну). Від них отримали свої назви відповідні складники здоров'я – усі вони взаємопов'язані і в сукупності визначають стан здоров'я людини. Для зручності вивчення та розроблення методології дослідження феномену здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального, духовного і морального здоров'я.

Фізичне здоров'я – це природній стан організму людини, обумовлений нормальним функціонуванням усіх його органів і систем. Фізичне здоров'я характеризується станом фізичного розвитку, який відображає поточний функціональний стан органів і систем організму людини, відповідність біологічного та паспортного віку, відсутність аномалій у розвитку, природжених та набутих каліцтв та інвалідності, що знижують чи обмежують фізичну й функціональну активність людини. Фізичне здоров'я

передбачає досконалість процесу саморегуляції, гармонію фізіологічних процесів, максимальну адаптацію, ріст і розвиток органів і систем організму.

Психічне здоров'я визначається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих проявів і забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки й діяльності. Психічне здоров'я індивіда залежить від стану головного мозку і визначається рівнем і якістю мислення, розвитком уваги й пам'яті, ступенем емоційної стабільності, розвитком вольових якостей; його характеризує відчуття комфортності особистості в соціумі, відсутність вад особистісного розвитку, здатність протидіяти стресу та адаптуватись до умов довкілля.

У тісному зв'язку з психічним здоров'ям знаходиться *соматичне здоров'я*, яке тлумачиться як поточний стан органів і систем організму людини. Будь-яке соматичне порушення, так чи так, пов'язане зі змінами в психічному стані людини. В одних випадках психічний стан стає причиною хвороби, а в інших – фізичне нездужання викликає психічні переживання.

Соціальне здоров'я базується на тих принципах, які є основою соціального життя людини, тобто життя в людському суспільстві. В загальному вигляді воно детерміноване характером і рівнем розвитку головних сфер суспільного життя – економічної, політичної, соціальної, духовної. Соціальне здоров'я пов'язане з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сім'єю, освітніми закладами, організаціями, з якими в людини встановлюються соціальні зв'язки: робота, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. Цю сферу здоров'я характеризують: соціальна активність, адекватність світосприйняття та світоставлення, інтерес до довкілля, спрямованість на суспільно корисну працю, альтруїзм, емпатія, оптимізм, що сприяє задоволенню соціальних інтересів і потреб особистості, дотриманню норм поведінки та протидіє соціальній дезадаптації особистості.

Духовне здоров'я – це свідома готовність і вміння людини слідувати тому духовно-моральному ідеалу, який закладений у ній як природна моральність. Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, зокрема складових духовної культури

людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це обумовлює стан духовного здоров'я індивіда, яке включає в себе розвиток духовної сфери особистості – освоєння культури, розвиток громадянської, національної, релігійної та професійної відповідальності, пізнання й самопізнання. На цій основі відбувається політичне, релігійне, ідеологічне та культурне самовизначення особистості.

Моральне здоров'я – це спосіб життя людини, прояв її моральної свідомості та внутрішньої свободи, Моральним здоров'ям опосередкована духовність людини, так як воно пов'язане з загальнолюдськими істинами добра, любові, краси і передбачає наявність у людини позитивних моральних якостей. Потреба в збереженні та розвитку морального здоров'я реалізується в діяльності людини, у взаємодії з іншими людьми. Головними ознаками морального здоров'я людини є, насамперед, свідоме ставлення до праці, оволодіння надбаннями культури, активне неприйняття поведінки, що суперечить загальноновизнаним моральним нормам.

З огляду на те, що духовне й моральне здоров'я близькі за своєю сутністю, в науковій літературі набув поширення термін «духовно-моральне здоров'я».

Духовно-моральне здоров'я за своєю сутністю – це комплекс характеристик потребнісно-інформативної сфери життєдіяльності, основу якої визначає система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда. Показниками духовно-морального здоров'я вважаються: наявність мети і сенсу життя, надії і сподівання людини, її переконання, ідеали, бажання жити. Духовно-моральне здоров'я характеризується здатністю людини до творчості, сформованістю в структурі особистості внутрішньої картини здоров'я, що відображає певну цільову установку людини, її уявлення про майбутнє. Формування духовно-морального здоров'я особистості, як правило, ототожнюється з вихованням моральних якостей, гуманістичною місією, долученням до загальнолюдських цінностей.

В. Сухомлинський надавав важливого значення духовному й соціальному здоров'ю дітей. Він писав: «У життєдіяльності людського організму величезну роль відіграють мислення, свідомість. Здоров'я людини, як істоти соціальної, залежить не тільки від зовнішніх умов, а й від внутрішнього, психічного почуття. Особливо велика ця залежність у той період, коли організм ще тільки формується. Думка, мислення, свідомість, психіка дитини, образно кажучи є повітрям, на якому тримаються крила здоров'я» [26, с. 210–211].

У реальному житті всі чотири сфери – фізична, психічна, соціальна, духовна діють одночасно, їхній інтегрований вплив визначає стан індивідуального здоров'я людини як цілісного складного феномена [11, с. 37].

Прагнення людини до збереження і зміцнення індивідуального здоров'я як багатокомпонентного явища, звичайно ж, залежить від загальної культури і знань про свій організм, про особливості будови і функцій різних органів і систем, про свої індивідуально-психологічні особливості, про способи і методи корекції свого стану, своєї фізичної і розумової працездатності.

Культура здоров'я – це якісне утворення особистості, яке виявляється в єдності духовних, біологічних, психологічних і соціальних факторів, що визначають її спосіб життя та гуманістичний сенс буття. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони її життя.

Поняття культури здоров'я має як практичне, так і морально-етичне, духовне вираження. Його розглядають у взаємодії та взаємообумовленості психофізичного і духовного, теоретичного (саногенне мислення, культура розумової праці) і практичного (культура побуту та поведінки, діяльності) змісту, біологічних і психоемоційних форм людської спільності, практики міжособистісних стосунків [16, с. 170–172].

Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це комплекс оздоровчих заходів, націлених на гармонійний розвиток та зміцнення здоров'я людини, підвищення працездатності та збільшення тривалості життя. Наявність у людини здорового способу життя передбачає: плідну трудову й громадську діяльність, щасливе сімейне життя, оптимальну рухову активність, повноцінне харчування, здоровий

сон, відмову від шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю тощо), загартування засобами природи; управління емоціями, раціональну організацію режиму праці й відпочинку, дотримання особистої та громадської гігієни тощо [35].

Валеологія (лат. *valeo* – здоров'я, бути здоровим; грецьк. *logos* – учення, наука) – це наука, яка вивчає сутність, механізми та прояви індивідуального здоров'я, методи його діагностики та прогнозування, а також корекції шляхом оптимізації механізмів здоров'я з метою підвищення його рівня, поліпшення якості життя та соціальної адаптації індивіда.

Як інтегративна галузь знань, комплексна навчальна дисципліна, валеологія вивчає закономірності, способи та механізми відновлення та зміцнення здоров'я людини з використанням природних оздоровчих методів і технологій.

Як галузь освіти, валеологія об'єднує науково-теоретичні знання, практичні вміння та навички валеологічного навчання і виховання, результатом чого є формування валеологічного світогляду [11, с. 46]. Внаслідок диференціації валеологічної науки сьогодні активно розвиваються різноманітні галузі валеології: медична, педагогічна, психологічна, професійна, сімейна, екологічна, фізкультурна тощо. Медичний та педагогічний напрями валеології, на наш погляд, складають основу для розуміння вчителем сутності здоров'язберезувальної діяльності та здорового способу життя.

Медична валеологія визначає різницю між здоров'ям і хворобою, способи зовнішньої підтримки здоров'я та попередження захворювань, розробляє методи і критерії оцінки стану здоров'я населення та окремих соціально-вікових груп і методи використання резервних можливостей організму для усунення початкової стадії хвороби, досліджує зовнішні і внутрішні фактори, які загрожують здоров'ю, розробляє рекомендації зі зміцнення здоров'я та дотримання людиною здорового способу життя.

Педагогічна валеологія – міждисциплінарна наука про виховання та навчання людини здорового способу життя та саморозвиток її знань, умінь, навичок, здібностей до самооздоровлення. Згідно з іншим визначенням, педагогічна валеологія – це розділ валеології, галузь наукових знань про

формування, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів шкільного освітнього процесу (учнів і вчителів). Педагогічна валеологія є частиною валеології, вивчає питання навчальної та виховної роботи зі збереження та зміцнення здоров'я людини, включення людини до процесу формування свого здоров'я.

Завдання педагогічної валеології:

1. Виховання у дітей стійкої мотивації на здоров'я та здоровий спосіб життя на основі освоєння ними знань про пріоритет здоров'я і механізми життєдіяльності організму людини.

2. Навчання дітей засобів і методів оцінки свого фізичного стану та використання функціональних можливостей організму і природних засобів оздоровлення для підтримки свого здоров'я.

3. Валеологічна оцінка та динамічний контроль рівня соматичного здоров'я учнів, організація системи роботи з їхнього оздоровлення, яка включає заняття фізичними вправами, психокорекцію, психолого-педагогічні консультації тощо.

4. Валеологічна оцінка та корекція організації та змісту навчально-виховного процесу в освітньому закладі.

5. Робота з батьками учнів з метою поширення серед них валеологічних знань та створення сприятливих умов для здоров'я учнів у родині.

6. Робота з педагогами, націлена на підготовку їх до реалізації завдань валеологічного навчання й виховання учнів та здійснення валеологічної освіти самих педагогів, як таких, що належать до професійної групи ризику [6, с. 36–37].

Під впливом взаємозв'язку та взаємопроникнення педагогіки, медицини та валеології виникли й почали активно утверджуватись такі відносно самостійні наукові напрями як валеопедагогіка та лікувальна педагогіка.

Валеопедагогіка – галузь валеології, яка вивчає методи та зміст валеологічного виховання учнівської молоді, сприяє виробленню індивідуальної поведінки, що базується на стійкій мотивації до здорового способу життя, формуванню особистості з новими ціннісними установками; новий рівень педагогічної науки, на якому повинна базуватись система здоров'ятворчої освіти. З іншого боку, це педагогіка, що не завдає шкоди здоров'ю учня, враховує оптимум, резерв і межі пізнавальних можливостей індивіда, що сприяє розширенню меж можливостей перенесення

інформаційних, емоційних, фізичних факторів навчальної роботи. Проте, обидва визначення доводять, що організація навчально-виховного процесу на засадах валеопедагогіки, сприяє здоров'ю учнів.

Основними завданнями валеопедагогіки є:

1. Організація особистісно орієнтованого навчання з урахуванням психофізіологічних і соціальних можливостей людини.

2. Організація системи рекреаційних, корекційних і реабілітаційних заходів для учнів і педагогічного колективу.

3. Діагностика індивідуальних психосоматичних, конституціональних і соціально-духовних показників особистості – моніторинг здоров'я й адаптації.

4. Вибір оптимальних педагогічних технологій (здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних), побудова навчальних програм з урахуванням віку, статі, психотипу дітей, особливостей освітнього середовища.

5. Професійна орієнтація, формування індивідуальних потреб особистості на основі знань про її індивідуальні особливості й можливості.

6. Оптимізація соціально-гігієнічних умов життєдіяльності учнів і вчителів.

7. Формування духовно-моральних і соціальних орієнтирів, що визначають здоров'я та благополуччя особистості на кожному етапі онтогенезу.

8. Підвищення валеологічної освіченості вчителів і батьків [6, с. 31–32].

Лікувальна педагогіка – розділ педагогіки, що займається розробкою шляхів, методів і прийомів корекції психічних і фізичних дефектів. Основна ідея лікувальної педагогіки полягає в тому, що в умовах правильного застосування системи медико-педагогічних засобів (фізіотерапії, психотерапії, спеціального режиму, доступного навчання, формування навичок праці, культури поведінки) можливі позитивні зрушення в розвитку аномальних і, зокрема, важковиховуваних дітей [7, с. 257–258].

Валеопедагогіка та лікувальна педагогіка послужили підґрунтям для розвитку здоров'язбережувальної педагогіки та педагогіки здоров'я.

Здоров'язбережувальна педагогіка – це напрям педагогічної науки, що має такі наукові тлумачення:

1) галузь медико-психолого-педагогічних знань про способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням пріоритету збереження і зміцнення здоров'я вчителів та учнів;

2) педагогічна система, яка проголошує цінність здоров'я в змісті освіти і технологічно забезпечує його реалізацію в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. [11, с. 50].

Здоров'язбережувальна педагогіка особливу увагу приділяє пріоритету здоров'я серед інших напрямів виховної роботи школи, включає послідовне формування в школі (або в іншому освітньому закладі) здоров'язбережувального освітнього простору з обов'язковим використанням педагогами здоров'язбережувальних технологій, щоб учні мали змогу отримувати знання без шкоди для власного здоров'я, а також виховання в дітей культури здоров'я, під якою розуміють не тільки грамотність у питаннях здоров'я, що досягається в результаті навчання, але й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я [32].

Педагогіку здоров'я розуміють як науку про виховання культури здоров'я, формування здорового способу життя, духовний розвиток особистості, становлення людини в людині. Вона базується на фундаментальних положеннях філософів, психологів, педагогів щодо виховання духовно та фізично здорового прийдешнього покоління, що переконує в необхідності та доцільності її реалізації, викликає віру в її результативність [27, с. 25].

Як специфічна галузь педагогічної науки, педагогіка здоров'я ставить за мету дати об'єктивну оцінку дійсності з погляду її потенціалу здоров'я, методів навчання, вмінь і навичок, що сприяють здоровому способу життя. Крім того, педагогіка здоров'я прагне за допомогою знань навчити людей необхідної поведінки, дій, технік та процедур для збереження і зміцнення здоров'я, а також дати мотивацію до здоров'язбережувальної поведінки як для осіб, які потребують профілактики здоров'я, так і для тих, хто хоче поліпшити його якість.

Однак завданням педагогіки здоров'я є не тільки передача інформації, але й зміцнення мотивації, навичок та впевненості

(власної ефективності), необхідних для застосування заходів щодо поліпшення здоров'я. Вона включає в себе також передачу інформації щодо основних соціальних, економічних і екологічних умов, які впливають на здоров'я, індивідуальних чинників ризику, пропаганду здорового способу життя тощо [24, с. 113].

Педагогіка здоров'я має типові для загальної педагогіки методологічні й методичні критерії. Водночас, вона активно використовує ті методи, що притаманні суміжним наукам (природничим, соціальним тощо). Педагогіка здоров'я займається всіма категоріями людей – від народження й до старості, а її складовими є суміжні науки, зокрема, валеологія, санологія, санітарна освіта, гігієнічне та фізичне виховання тощо. Вона спрямована на підвищення рівня грамотності та освіченості щодо зміцнення здоров'я людей різних вікових груп, на підвищення рівня знань і розвитку життєвих навичок, які сприяють збереженню індивідуального та суспільного здоров'я.

Здоровий спосіб життя як цільовий орієнтир педагогіки здоров'я. Здоров'я людини залежить від способу життя, який вона для себе обирає. Спосіб життя людини загалом включає: матеріальні умови життя, соціально-етичні установки та переконання людини, звичаї, традиції, яких вона дотримується, а також природні умови, що впливають на її поведінку. Спосіб життя може бути нездоровим, стихійним, неорганізованим, а може бути наближеним до здорового, досконалого.

На переконання О. Савченко, «... всіма засобами впливу необхідно утверджувати в суспільстві цінності здоров'я і шляхи формування в усіх верствах населення необхідності такого способу життя, який його формує, зберігає і зміцнює. Цей процес характеризують: 1) рівень культури суспільства і особи; 2) місце здоров'я серед потреб людини; 3) сила мотивації щодо збереження і зміцнення здоров'я; 4) настанова на довге життя; 5) навчання засобів збереження і зміцнення здоров'я» [31, с. 94–95].

Поняття «здоровий спосіб життя» інтегрує взаємозв'язок способу життя та здоров'я людини. Здоровий спосіб життя об'єднує всі умови, особистісні якості, процеси, тобто все, що допомагає нормальному функціонуванню людини в професійній, суспільній, побутовій сферах. Це визначення також виражає

ставлення людини, орієнтир її діяльності щодо зміцнення та розвитку індивідуального та суспільного здоров'я.

З позицій розуміння феномену «здоров'я людини» походить визначення поняття здорового способу життя (ЗСЖ): це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту.

До основних принципів здорового способу життя належать:

– *соціальні*: спосіб життя повинний бути естетичним, моральним, вольовим;

– *біологічні*: спосіб життя повинен відповідати віковим особливостям, бути забезпеченим енергетично, зміцнювальним та ритмічним. Реалізація цих принципів залежить від соціально-економічних заходів та формування моделей поведінки людини.

Складниками здорового способу життя є різноманітні елементи, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Найбільш важливі з них – *харчування* (в тому числі споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок), *побут* (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності), *умови праці* (безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку), *рухова активність* (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

О. Єжова пропонує розрізняти поняття «здоровий спосіб життя» і «здоровий стиль життя» та вбачає певні особливості у їхньому формуванні.

Зокрема, *здоровий спосіб життя* дослідниця визначає як стійку типову форму життєдіяльності особистості (звички, традиції, стереотипні моделі поведінки), що спрямована на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я. У формуванні здорового способу життя зазвичай передбачається формування однакового способу життя для всіх дітей і підлітків:

рівня рухової активності, раціону харчування, режиму навчання і відпочинку тощо.

Здоровий стиль життя тлумачиться як індивідуальні особливості поведінки в процесі життєдіяльності, спрямовані на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я. Отже, здоровий стиль життя визначається індивідуальними особливостями поведінки в повсякденному житті, що характеризуються активністю та спрямованістю особистості на формування, збереження, зміцнення та відновлення власного здоров'я та здоров'я інших людей [13, с. 24].

Дотримання здорового способу життя передбачає: прагнення до фізичної досконалості; досягнення душевної, психічної гармонії в житті; забезпечення повноцінного харчування; виключення з життя самодеструктивної поведінки; очищення організму та його загартовування. Такий спосіб життя людини впливає не лише на формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я, а й створює передумови для інтелектуального й духовного розвитку особистості, підвищує працездатність, допомагає долати психічні, фізичні, емоційні навантаження, ефективно вирішувати життєві проблеми. Можливостями для виховання здорового способу життя рівною мірою володіють дошкільна і початкова освіта.

Система дошкільної освіти створює умови навчання й виховання, які, враховуючи первинний досвід здоров'язбереження та вікові особливості дитини, формують стійку мотивацію на здоровий спосіб життя, поєднують фізичний, психологічний, соціальний компоненти. Період, коли у дитини починають розвиватися етичні якості, задатки інтелекту, менталітет, є сенситивним до формування основ здорового способу життя, оскільки спостерігається підвищена рухова активність, розвивається інтерес до себе, свого тіла, нових знань; дитина легко підкоряється вимогам, правилам і нормам поведінки; у неї формується підвищена потреба в схваленні вчинків і дій [29, с. 86].

Наразі перед вихователями дошкільних навчальних закладів ставляться завдання: оцінювати та аналізувати рівень здоров'я, стан фізичного розвитку дошкільників; підняти на якісно новий рівень руховий режим дітей, використовуючи найдоцільніші засоби, форми й методи роботи в конкретних

умовах; творчо підходити до організації педагогічного процесу; передбачати бажаний рівень кінцевого результату; порівнювати досягнуті результати з вихідними та поставленими новими завданнями; створювати умови для самостійної рухової активності; здійснювати спільну роботу з батьками стосовно формування здорового способу життя в сім'ї [14, с. 13].

Успішне вирішення проблеми можливе за умови створення в дошкільних закладах ефективної системи роботи з пропаганди здорового способу життя, метою якої є:

- зміцнення морального та фізичного здоров'я дітей;
- спрямування уваги дошкільників на власне здоров'я та розвиток умінь і навичок його збереження;
- систематична пропаганда принципів здорового способу життя;
- інформування дітей про негативні наслідки шкідливих звичок;
- залучення батьків та громадськості до утвердження принципів здорового способу життя [29, с. 85].

Для правильної організації заходів щодо забезпечення здорового способу життя необхідна співпраця вихователя з медсестрою, психологом для систематичного контролю за станом здоров'я дошкільників, профілактики та виявлення порушень у них, спостереження за загальним станом фізичного та психічного здоров'я, оптимальним руховим режимом, проведенням загартовувальних процедур, санітарно-гігієнічним станом місць організації занять, надто важливою є просвітницька робота з батьками з питань організації та дотримання здорового способу життя дітей [14, с. 13].

У дошкільному дитинстві формуються основні риси особистості, тому важливо саме у цей період прищепити дитині потребу в здоровому способі життя. Саме тому родина та дошкільні заклади мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини, отримання нею елементарних знань про людський організм, опанування санітарно-гігієнічних навичок. Дитина повинна знати та розуміти необхідність збереження, зміцнення та відновлення свого здоров'я, а також уміти дотримуватися правил здорового способу життя.

Як відомо, учні початкових класів багато часу проводять в

школі. На цьому етапі життя закладаються основні фізичні та психологічні характеристики особистості, формується розуміння значення свого здоров'я. Тому важливо визначити умови, зміст, форми та методи, які є впливовими у вихованні здорового способу життя учнів початкових класів.

Початкова школа має значні потенційні можливості для вирішення завдань, пов'язаних з поширенням цінностей здоров'я та здорового способу життя серед учнів та їхніх батьків. Обізнаність вчителя в питаннях здоров'язбереження, небайдуже ставлення до здоров'я всіх учасників освітнього процесу, активна здоров'язбережувальна діяльність, мотивація на здоровий спосіб життя та практична реалізація його принципів повинні стати суттєвими ознаками професійної діяльності вчителя початкової школи.

Дослідження вітчизняних учених дають підстави стверджувати, що формування в учнів здорового способу життя потребує створення та реалізації таких педагогічних умов:

- створення предметно-розвивального та оздоровчого середовища, здатного розвивати особистість молодшого школяра та зберігати його здоров'я;

- формування у школярів комплексу знань та конкретних навичок з формування здорового способу життя;

- зміна різних видів діяльності в режимі дня молодшого школяра;

- виховання у школярів негативного ставлення до антисоціальних проявів: тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, ігроманії тощо;

- організація здоров'язбережувального освітнього процесу та оздоровчої роботи у навчальний та позаурочний час із залученням вчителів початкових класів, батьків та медичних працівників.

- систематичне проведення спеціальних заходів просвітницького характеру з пропаганди в освітніх закладах здорового способу життя;

- робота вчителя з батьками з метою підвищення їх компетентності з питань здорового способу життя та покращення соціально-педагогічних умов збереження та зміцнення здоров'я дітей;

– залучення дітей та дорослих до спільної діяльності з формування здорового способу життя;

– демонстрація педагогом власної поведінки, скерованої на самозбереження здоров'я та здоровий спосіб життя тощо.

В педагогічній літературі розкрито основні складники здорового способу життя молодших школярів: 1. Раціональне харчування. 2. Фізична культура. 3. Загальна гігієна організму. 4. Загартування. 5. Відмова від шкідливих звичок. Зазвичай, вони й визначають напрями роботи вчителя початкової школи з формування в учнів основ здорового способу життя.

1. *Раціональне харчування.* Це один з основних компонентів в системі фізичного розвитку школярів. Раціональне харчування сприяє правильному росту та формуванню організму, збереженню здоров'я та подовженню тривалості життя. Неправильне ж харчування призводить до появи багатьох захворювань внаслідок зниження захисних властивостей організму, порушує процеси обміну речовин, веде до зниження працездатності. Завдання вчителя сформувати уявлення про основи раціонального харчування, допомогти дітям у правильному виборі здорової їжі, попереджувати харчові отруєння.

2. *Фізична культура.* Фізкультурно-оздоровча діяльність є універсальною формою збереження та зміцнення здоров'я учнів молодших класів. Рухова активність сприяє підвищенню працездатності, інтелектуальному розвитку, покращенню самопочуття, підвищує імунітет та резервні можливості організму. При фізичному навантаженні вчитель повинен враховувати вікові можливості та психологічні особливості молодших школярів. Належна увага у навчально-виховному процесі повинна приділятися різним формам та засобам фізичної культури молодших школярів (ігри, змагання, турніри, дні здоров'я, конкурси) і тим самим заохотити учнів до підвищення рухової активності. Важливими складниками режиму дня учнів початкових класів повинні бути гімнастика до занять, зміна видів діяльності на уроці, фізкультхвилинки під час уроків, спрямовані на розслаблення тих м'язів дитини, які були найбільше задіяні на уроці.

3. *Загальна гігієна організму.* Важлива роль у формуванні здорового способу життя належить особистій гігієні. Особиста

гігієна передбачає раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу і взуття – їхнє дотримання створює найкращі умови для роботи та відновлення сил.

4. *Загартування*. Учням початкових класів відома користь загартування, як найбільш дієвого засобу профілактики застудних захворювань. Загартувальні процедури сприяють підвищенню фізичної та розумової працездатності, зміцненню здоров'я та зниженню захворюваності через адаптацію організму до несприятливих впливів навколишнього середовища.

5. *Відмова від шкідливих звичок*. Варто зазначити, що до шкідливих звичок відносять не тільки тютюнопаління, алкоголь та наркотики, а й надмірне захоплення комп'ютером. Так, комп'ютер – це атрибут сучасної освіти, але він переносить користувачів у інший світ – віртуальний. І часто діти молодшого шкільного віку починають віддалятися від реальності, де потрібно щось змінювати в собі, де не завжди вони отримують позитивну оцінку своїх дій. Батьки повинні контролювати роботу дітей за комп'ютером [17, с. 79–80].

Таким чином, під час вибору стратегії формування здорового способу життя в дошкільному та молодшому шкільному віці необхідно враховувати психологічні та психофізіологічні характеристики віку, спиратися на зону актуального розвитку, відповідним чином організовувати здоров'язбережувальну діяльність освітнього закладу.

Технології збереження та зміцнення здоров'я дітей у закладах дошкільної та початкової освіти. Основним інструментарієм педагогіки здоров'я виступають сьогодні традиційні та інноваційні технології, які набули статусу «здоров'язбережувальних». Сучасні вчені (Т. Андрющенко, Т. Бойченко, О. Василенко, О. Ващенко, Л. Гаращенко, М. Гончаренко, Л. Горяна, О. Дубогай, І. Єрохіна, В. Єфімова, С. Свириденко, М. Смірнов, М. Степанова, Л. Тихомирова та ін.) розглядають їх як методи і прийоми організації освітнього процесу, безпечного для здоров'я учнів і вчителів.

Використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної та початкової освіти має свою специфіку.

На думку Л. Гаращенко, гуманістична дошкільна освіта визначає здоров'язбережувальну спрямованість діяльності освітніх

закладів для дітей дошкільного віку. У сучасних умовах реформування дошкільної освіти активна реалізація здоров'язбереження, як стратегічної мети діяльності дошкільного освітнього закладу, взаємозв'язана з актуальністю змін у дошкільній освіті та оптимізацією сучасної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку. Супроводжується цей процес зміною пріоритетів у сфері фізичного виховання дошкільників. Загальні тенденції розвитку здоров'язбережувального фізичного виховання: особистість дитини розглядається як центральна фігура в освітньому процесі; здоров'я дитини в конкретних умовах соціального та екологічного середовища розглядається як умова повноцінного фізичного і психічного розвитку, збереження стійкої життєздатності і життєдіяльності організму; технологізація фізичного виховання як інноваційний шлях у забезпеченні здоров'язбережувального характеру освітнього процесу в дошкільних освітніх закладах; визначення діяльнісно-компетентнісного підходу як базисної основи здоров'язбережувальної діяльності у дошкільних закладах освіти; відповідність застосування методичного інструментарію фізкультурно-оздоровчої роботи психофізіологічним особливостям дітей та специфіці їхнього розвитку в різні періоди дошкільного дитинства.

Ознакою зміни пріоритетів у фізичному вихованні є використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі дошкільного закладу. Вивчення особливостей дошкільної освіти в сучасних умовах робить очевидним той факт, що вдосконалення фізичного виховання у дошкільних закладах вимагає певної технологізації навчально-виховного процесу, а володіння вихователем педагогічними здоров'язбережувальними технологіями є важливим критерієм його готовності до професійної діяльності [4, с. 80–81].

М. Колесніченко відзначає, що одним із актуальних завдань у практиці роботи дошкільних освітніх закладів є забезпечення кваліфікованої допомоги у наданні дітям знань про основи здоров'я, виробленні навичок збереження, зміцнення і відновлення фізичного, психічного і соціального здоров'я. Важлива місія у цій діяльності відводиться вихователям дошкільних установ. Головне завдання педагогів полягає в тому, щоб змінити на краще

ставлення до власного здоров'я майбутніх громадян України, особливо звертаючи увагу на той факт, що рівень захворюваності дітей нашої держави, на жаль, дедалі зростає. Для того, щоб дитина могла піклуватися про своє здоров'я і здоров'я інших, слід сформувати в неї свідоме ставлення до життя, усвідомлення пріоритету особистісного здоров'я.

Для забезпечення ефективності власної педагогічної діяльності педагога дошкільної ланки освіти повинні навчитися обирати доцільні засоби, методи і форми роботи з валеологічного виховання дошкільників, використовувати сучасні технології (руховий ігротренінг, фітбол-гімнастика, гідроаеробіка, художня гімнастика, рухова казкотерапія, пантомімічні етюди, рольове програвання ситуацій, тренінги, аутогенне тренування, психогімнастичні вправи, книготерапія, трудотерапія, музикотерапія, кольорова терапія, сміхотерапія, вітамінотерапія, уроки Добра і Краси – морально-етичні бесіди, подорожі до Країни Ввічливості, психотехнології і гімнастика почуттів, ігрові технології – «Дзвіночки совісті», «Квітка доброти», ігри-драматизації, ситуації морального вибору, прийоми ТРВЗ, засоби ознайомлення з родинними реліквіями). Добір валеологічних знань для дошкільників має відбуватися за такими критеріями: знання з валеології мають бути науково достовірними; валеологічна інформація має відповідати пізнавальним можливостям дітей; валеологічний зміст має спрямовуватися на формування в дітей навичок піклуватися про своє здоров'я [19, с. 90–91].

Здоров'язбережувальні технології – це технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та виховання дітей та молоді в закладі освіти та ті, що розв'язують завдання раціональної організації освітнього процесу з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей дітей і молоді та гігієнічних норм; відповідність навчальних та фізичних навантажень можливостям особистості [8, с. 22–23].

Л. Гаращенко обґрунтовує сутність поняття «здоров'язбережувальна технологія» як послідовну цілеспрямовану систему взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що включає науково обґрунтовані форми, методи, способи формування і збереження здоров'я, сукупність психолого-педагогічних методів і прийомів роботи з дітьми, підходів до

реалізації проблем, пов'язаних із оздоровленням і спрямована на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я вихованців» [4, с. 80].

Співставлення різних підходів до визначення поняття «здоров'язбережувальні технології» дає підстави тлумачити зазначений термін як оптимальне поєднання традиційних технологій навчання із сукупністю методів, засобів і форм організації навчально-виховної роботи, завдяки застосуванню яких створюються умови для формування, збереження та зміцнення здоров'я суб'єктів освітнього процесу [28, с. 124].

Серед здоров'язбережувальних технологій, які використовуються в системі освіти, М. Смірнов пропонує виділити декілька груп, у яких застосовуються різні підходи, форми і методи роботи: медично-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні здоров'язбережувальні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язбережувальні освітні технології [32, с. 17].

Зупинимось на характеристиці здоров'язбережувальних освітніх технологій, які вважаються найбільш прийнятними для педагогічного процесу. Вони включають усі аспекти впливу вчителя (вихователя, психолога) на здоров'я учня на інформаційному, психологічному та біоенергетичному рівнях. Реалізація цих технологій досягається повною мірою тільки за умови визнання усіма педагогами освітнього закладу своєї відповідальності за збереження здоров'я учнів і отриманні необхідної професійної підготовки у цьому напрямі.

Приміром, класифікація М. Смірнова містить такі групи здоров'язбережувальних технологій, що характерні для закладів освіти:

– *організаційно-педагогічні технології (ОПТ)* стосуються структури навчально-виховного процесу, частково регламентованого санітарними нормами, і сприяють попередженню станів перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптивних станів. Для цього, наприклад, проводять фізкультхвилинки та фізкультпаузи, які дозволяють нейтралізувати несприятливі впливи статичності уроків, вправи для емоційної розрядки, «хвилинки спокою», які дозволяють

частково нейтралізувати депресивні впливи, психоемоційні напруження тощо;

– *психолого-педагогічні технології (ППТ)* пов'язані з безпосередньою роботою вчителя та його впливом на учнів під час уроку, із психолого-педагогічним супроводом усіх елементів освітнього процесу;

– *навчально-виховні технології (НВТ)* забезпечують учням необхідний рівень обізнаності для піклування про здоров'я (своє та близьких), забезпечують формування культури здоров'я учнів, розвиток мотивації до здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, освіти батьків і таке ін. Забезпечуються освітніми, просвітницькими і виховними програмами для учнів, батьків і педагогів;

– *соціально адаптивні й особистісно розвивальні технології (САОРТ)* включають технології, що забезпечують формування й зміцнення психологічного здоров'я учнів, сприяють підвищенню ресурсів їхньої психологічної адаптації до різних умов та ситуацій. Сюди відносять різноманітні соціально-психологічні тренінги, програми соціальної та сімейної педагогіки для школярів, батьків, учителів;

– *лікувально-оздоровлювальні технології (ЛОТ)* – забезпечують відновлення та корекцію фізичного здоров'я школярів засобами лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури [32].

М. Гончаренко пропонує такі різновиди здоров'язбережувальних технологій: медико-гігієнічні технології (дотримання санітарно-гігієнічних норм, надання повноцінної медичної допомоги суб'єктам навчально-виховного процесу тощо); фізкультурно-оздоровчі технології (загартовування, розвиток в учнів сили, швидкості, гнучкості, витривалості); екологічні здоров'язбережувальні технології (підвищення рівня духовно-етичного здоров'я учнів, формування у них екологічної свідомості та прагнення до збереження навколишнього середовища); технології забезпечення безпеки життєдіяльності (дотримання правил пожежної безпеки, охорони праці, цивільної оборони тощо); лікарсько-оздоровчі технології (реалізація принципів лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури); соціально-адаптивні й особистісно розвивальні технології

(упровадження у навчально-виховний процес програм соціальної та сімейної педагогіки, соціально-психологічних тренінгів для вчителів, учнів і їхніх батьків); здоров'язбережувальні освітні технології (застосування психолого-педагогічних методів і прийомів, спрямованих на збереження здоров'я дітей і підвищення ефективності навчально-виховного процесу) [5, с. 158].

Дослідниці О. Ващенко та С. Свириденко запровадили поділ означених технологій, який адаптовано до можливостей учнів початкової ланки: *здоров'язбережувальні* (технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям організму); *оздоровчі* (технології, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я, підвищення потенціалу здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія); *технології навчання здоров'я* (гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання); *технології виховання культури здоров'я* (виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини) [3, с. 3].

Отже, використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної та початкової освіти забезпечує повноцінну та ефективну діяльність освітнього закладу та всіх суб'єктів педагогічного процесу зі збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Арт-терапія як здоров'язбережувальна технологія інклюзивної освіти. Інклюзивне навчання (освіта) – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, мають забезпечувати інклюзивні дитячі садки та

школи – заклади освіти, що адаптують навчальні програми, методи та форми навчання, залучають батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечують сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Останнім часом зростає інтерес до арт-терапії – інноваційної технології, що передбачає поєднання різних видів мистецтва та їх комплексне застосування з метою психолого-педагогічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами. Поняття «арт-терапія» в науково-педагогічній літературі тлумачиться як турбота про позитивне емоційне самопочуття і психологічне здоров'я дитини чи колективу дітей із використанням засобів художньої діяльності [15, с. 7].

Сьогодні дедалі більше поширюється новий напрям арт-терапії – педагогічний, що передбачає корекційно-розвивальну роботу педагогів з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, яка проводиться з метою профілактики та корекції негативних емоційних станів, поведінки та навчальної діяльності, нормалізації емоційно-вольової сфери особистості, сприяє духовно-моральному та фізичному оздоровленню, значно прискорює їхню адаптацію до умов соціуму.

Арт-терапія – це метод впливу на емоційний та фізіологічний стан людини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва (малювання, живопису, ліплення тощо). Заняття різними видами художньої діяльності сприяють емоційному розвантаженню, розвитку креативності та індивідуальності особистості, покращенню самопочуття. Основною метою арт-терапії є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності до самовираження.

Арт-терапія застосовується як в індивідуальній, так і в груповій роботі. Вона може служити доповненням до інших методів і напрямів освіти, виховання і систем оздоровлення. На арт-терапевтичних заняттях переважають засоби невербального спілкування, що реалізуються через творчість.

Художня творча діяльність уже є своєрідним арт-терапевтичним процесом і дає можливість спостерігати за дитиною в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, побачити її неповторність та внутрішній світ. У даному випадку діагностичний і терапевтичний

процеси протікають одночасно, завдяки захоплюючій спонтанній творчості, в результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі, комунікативні контакти між дорослим та дитиною [18, с. 198].

До потреб інклюзивної освіти успішно адаптовано низку арт-терапевтичних методик, зокрема, це ізотерапія, кольоротерапія, пісочна терапія, музикотерапія, танцювально-рухова терапія, кіно- та фототерапія, бібліотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, драматерапія, імаготерапія тощо, до опису яких ми вже зверталися в наших попередніх дослідженнях [9; 10].

Ізотерапія (терапія малюнком) є традиційним напрямом арт-терапії. Вона найбільш часто використовуються для діагностики порушень розвитку або емоційної нестабільності дітей, а також є простим, доступним і дієвим терапевтичним засобом для їх подолання. Малювання – одна з найперших спроб творчого самовираження дітей. Дитина, зазвичай, із задоволенням займається ним, радує батьків своїми «шедеврами». Саме тому процесу малювання можна і потрібно надавати правильного спрямування, перетворюючи його на інструмент дитячого самопізнання. Ізотерапія містить величезну різноманітність малюнкових технік. Це хаотичний малюнок (каракулі, плями), діагностичний (домалюй картинку), сюжетний (наприклад, техніка «моя сім'я»), тематичний (ким я хочу стати), довільний (мій настрій в даний момент) і багато інших. Кожна з технік має свої особливості, рекомендовані способи проведення та використовувані матеріали. Краще, звичайно, займатися ізотерапією з професійним психологом, індивідуально або в групі. Але вчитель теж може використати прийоми ізотерапії з метою психо-емоційного розвантаження дітей, переключення чи відпочинку та поради батькам маленьких учнів виконувати деякі прості практики вдома. Для цього достатньо лише організувати місце для творчості. Це може бути й звичайне робоче місце дитини, головне – створити й підтримувати атмосферу комфорту, безпеки й повної свободи. Дитину не повинно непокоїти те, що вона може щось забруднити або зіпсувати. Також варто подбати про різноманітність засобів художнього самовираження: у вільному доступі в дитини повинні бути різнокольорові олівці, воскові крейди, фломастери, гуаш, фарби, запас паперу.

Пісочна терапія (метод Sand Play) – гра з піском, творче самовираження через створення картин із піску. Основна ідея пісочної картини відображає актуальні життєві цінності, потреби, «зону найближчого розвитку» дитини.

Метод Sand Play сприяє: розвитку емоцій у дітей, що часто хворіють, розвитку фантазії, дрібної моторики, тактильних відчуттів, зв'язного мовлення; найбільш ефективний він у корекції страхів, тривожності, замкнутості, агресії, гіперактивності. Використання цієї методики у роботі з дітьми сприяє створенню психоемоційного комфорту (зняття напруги, втоми, розвиток позитивних емоцій, емпатії).

Кольоротерапія належить до популярних методів психотерапії. Дія кольору на організм людини підтверджена експериментально і залежить від його кількості та якості, тривалості дії, особливостей нервової системи людини, її віку, статі тощо. Колір може як покращити, так і зашкодити здоров'ю. Вчені розробили характеристику кольорів за впливом на організм людини, що дозволяє правильно використовувати їх з метою позитивного впливу на здоров'я дитини. Наприклад, червоний колір лікує депресію і пригнічений настрій, він активізує організм і збільшує його енергетичний резерв. Оранжевий колір позбавляє від депресії – тонізує, знімає больові відчуття і покращує кровообіг. Жовтий колір стимулює розумову діяльність, зміцнює пам'ять, допомагає зосередитись, надихає на творчість. Зелений – це нейтральний колір, який повертає людину до природи, заспокоює, врівноважує. Цей колір використовується для профілактики серцевих захворювань та бронхіту. Блакитний колір зцілює від безсоння, знімає напругу, знижує температуру тіла. Синій колір позбавляє від страху, дарує відчуття спокою, ним лікують ангіну та очні хвороби.

Музикотерапія – метод використання музики для нормалізації нервової системи. Слухання музики застосовується як один із засобів корекції емоційних відхилень, порушень поведінки. Експериментально доведено, що музика може заспокоїти, але може викликати граничне збудження, може зміцнити імунну систему, що призводить до зниження захворюваності, покращує обмін речовин, активніше йдуть відновні процеси, і людина одужує. Ритм, який диктує музика головному мозку, знімає

нервову напругу, покращуючи тим самим мовлення дитини. Заняття вокалом, співом (*вокалотерапія, піснетерапія*) полегшують перебіг захворювань органів дихання. Музику можна розглядати і як засіб поліпшення емоційного фону в сім'ї, що може привести до гармонії взаємин.

Досвід показує, що під час музичних занять, насичених емоційно привабливими творчими контактами, відбуваються позитивні особистісні зміни. Так, у замкнених дітей поліпшується комунікабельність, формуються навички спілкування. У сором'язливих дітей з'являється впевненість у собі, підвищується самооцінка. Агресивні, егоцентричні діти привчаються стримувати імпульсивні прояви, зважати на інтереси інших людей тощо. Терапія музикою є засобом профілактики та корекції негативних наслідків стресу, створює можливості для прояву творчих здібностей дитини.

Танцювальна (танцювально-рухова) терапія, хореотерапія – використання засобів танцю, ритміки, пластики з лікувальною або профілактичною метою. Застосовується для роботи з дітьми й підлітками, в яких нерозвинені навички спілкування та міжособистісної взаємодії. Танцювальні рухи в поєднанні з фізичними контактами і інтенсивною міжособистісною взаємодією можуть стимулювати глибокі й сильні почуття. Мета танцювальної терапії – усвідомлення власного тіла, створення його позитивного образу, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів. Терапія танцями розвиває рухові вміння, відчуття такту й ритму, зміцнює фізичні й психічні сили, активізує розумову діяльність, також допомагає розвивати соціальні навички. Танцювальні рухи слугують засобом зв'язку з оточенням, дають можливість для самовираження. Близькою до танцювальної терапії є *танцювальна аеробіка* – різновид оздоровчої аеробіки, гімнастична програма, що синтезує елементи фізичних вправ, танцю та музики, розвиває правильне дихання та зміцнює опорно-руховий апарат.

Окремими напрямками терапії мистецтвом вважаються кінотерапія (фільмотерапія, мультерапія) і фототерапія.

Кінотерапія – один із популярних видів арт-терапії засобами кіномистецтва. За допомогою спільного перегляду фільму можна виразити відображення певної скрутної життєвої ситуації, в котру потрапила дитина, і запропонувати розв'язання наявної

проблеми. *Фототерапія* – це своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання дитини засобами мистецтва фотографії.

Бібліотерапія, книготерапія (від грецьк. *biblion* – книга) – «лікування книгою», використання спеціально дібраних творів дитячої літератури з метою нормалізації чи оптимізації психічного стану дитини, «спрямоване читання». Терапевтичний ефект спілкування з книгою проявляється в тому, що образи й почуття, думки й бажання, що відтворюються в свідомості дитини за допомогою літературних героїв, компенсують у неї брак власних уявлень, збагачують соціальний досвід, нейтралізують тривожні думки й почуття, викликають позитивні емоції, створюють гарний настрій. Бібліотерапія допомагає дитині прилаштуватись до оточуючої дійсності, підвищує рівень міжособистісних контактів. Різновидами бібліотерапії є поетична терапія, казкотерапія.

Казкотерапія – різновид бібліотерапії, метод психокорекційної терапії, який будується на казкових і фантастичних сюжетах. Казкотерапія допомагає дитині пережити почуття захищеності, надає можливість програти основні життєві ситуації в образах казкових героїв. Цей метод також дає можливість зрозуміти себе, розвивати в собі позитивні риси, творчі здібності та закріплювати корисні звички. В казковій терапії використовуються різні види казок: дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні, медитивні, психологічні. Терапевтичне застосування казки прискорює процес соціалізації особистості, сприяє розширенню світогляду та збагаченню способів взаємодії з навколишнім світом.

Лялькова терапія (лялькотерапія) використовує корекційно-педагогічний вплив ляльки на дитину, її емоційний світ, *Лялькова казкотерапія* – різновид казкотерапії, який використовує засоби лялькової драматизації. Важливим аспектом лялькотерапії є безпосередня робота дитини з лялькою, яка передбачає такі етапи: виготовлення, «оживлення», знайомство, використання ляльки в казкових сюжетах. Перегляд дитиною лялькового спектаклю, сюжетом якого передбачено значущі для неї ситуації, дозволяє дитині оцінити їх з позиції стороннього спостерігача, викликає в неї почуття морального співпереживання. Безпосередня участь у лялькових виставах дає можливість перевтілення, розвиває

мовлення та комунікативні якості, позитивно впливає на емоційну та моторну активність, просторове орієнтування. До участі в лялькових виставах слід залучати дітей, яким притаманні тривожність, невпевненість, страхи та інші наслідки стресу чи психічної травми.

Основні засоби *драматерапії* – театр, гра, акторська майстерність, рольові ігри та сценки з нестандартними умовами, пов'язані з певними подіями чи героями сюжетів казок, – сприяють набуттю дитиною необхідних комунікативних навичок і швидшій адаптації до навколишнього світу. Сутність цього напряму полягає у здатності викликати у дітей відповідні емоції, почуття й переживання, а також формувати вміння їх чітко характеризувати, виражати й контролювати.

Імаготерапія (від лат. *imago* – образ, подоба). Сутність методу полягає в створенні позитивного образу та відтворенні певного способу поведінки. Метод імаготерапії спрямований на розвиток уміння входити в образ, перевтілюватись, грати позитивну роль, уявляти себе в образі позитивного героя, відтворювати психо- або дидактогенні обставини, але вже з позиції сильного персонажа, авторитетної особи та в сприятливих для дитини обставинах. Корисно практикувати обмін ролями: дитини з дорослими, дитини з іншими дітьми [34].

Отже, арт-терапія – це техніка, яка заснована на творчості та допомагає вихованцям закладів дошкільної освіти та учням початкової школи подолати внутрішні переживання, фобії, виразити мрії та матеріалізувати їх у творах мистецтва чи інших видах діяльності. Арт-терапія допомагає педагогам зрозуміти дитячі проблеми і знайти варіанти їхнього вирішення, тому є необхідною для роботи вихователів дошкільних закладів та вчителів початкової школи, що працюють в умовах інклюзії.

Висновок. Проблема здов'язбереження залишається актуальною на всіх етапах розвитку освіти в Україні. Особливої значущості набуває вона в зв'язку з необхідністю збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Витоки даної проблеми представлені в напрацюваннях педагогів-гуманістів минулого і сучасності. Теоретичні засади та науковий апарат проблеми розробляє актуальні галузі педагогічної науки і практики – здоров'язберезувальна педагогіка, педагогіка

здоров'я. Важливим завданням дошкільної та початкової ланок освіти є мотивація всіх суб'єктів освітнього процесу на здоровий спосіб життя, створення оздоровчого освітнього середовища, своєчасну профілактику захворювань та шкідливих звичок у дітей. Ефективність вирішення проблеми здоров'язбереження залежить від використання педагогами здоров'язбережувальних технологій в освітньо-розвивальному середовищі дошкільного закладу та початкової школи. Зокрема, важливу роль у у корекції та зміцненні дитячого здоров'я виконує арт-терапія як здоров'язбережувальна технологія інклюзивної освіти.

Використана література:

1. Академік із Сахнівки / Під ред. проф. Кузьмінського А. І. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 448 с.
2. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру. Львів: Українські технології, 2001. 56 с.
3. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.
4. Гаращенко Л. Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. Вип. 1. С. 76–84.
5. Гончаренко М. С., Лупаренко С. Є. Валеопедагогіка у схемах і таблицях: навч. посіб. Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. 263 с.
6. Гончаренко М. С., Лупаренко С. Є. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №1(3). С. 30–38.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-е, доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
8. Горяна Л., Олексієнко О., Царик Н. Управління впровадженням здоров'язбережувальних технологій у закладах нового типу (з досвіду роботи). Київ : ТОВ «НВП Інтерсервіс», 2014. 94 с.
9. Довга Т. Я. Інтеграція іміджевої та здоров'язбережувальної діяльностей як орієнтир у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи. *Теорія і методика навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: від історії до інновацій: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої, С. М. Кондратюк*. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 394–412.

10. Довга Т. Я., Черній В. П. Здоровий спосіб життя: теорія та практика формування в учнів початкової школи [методичний посібник]. К.: ТОВ «СІТПРІНТ», 2014. 168 с.

11. Довга Т. Я., Черній В. В. Формування здорового способу життя учнів засобами іміджевої та фізкультурно-оздоровчої діяльності: [навчально-методичний посібник]. К.: Поліграфічний рекламно-видавничий центр «КОД», 2016. 184 с.

12. Духнович О. В. Вибрані твори / упоряд., вступ. ст., підгот. текстів та прим. Д. М. Федак ; ред. кол. І. М. Різак [та ін.]. Ужгород : ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2003. 566 с.

13. Єжова О. До питання трактування понять педагогіки здоров'я. *Рідна школа*. 2017. № 1–2. С. 23–26.

14. Замрозевич-Шадріна С. Проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. *Обрії*. 2014. №2(39). С. 12–14.

15. Ільченко І. С. Арт-терапія: навчальний посібник. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 150 с.

16. Каньоса Н. Г. Підготовка вчителя до формування культури здоров'я молодших школярів. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини* / [редкол.: М. С. Солопчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : К.-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 8. С. 167–174.

17. Качур Б. М., Шеян М. О. Особливості формування навичок здорового способу життя в учнів молодших класів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 35. С. 78–81. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuupred_2015_35_25.

18. Козігора М. А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7(1). С. 198–201. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_7\(1\)_46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_7(1)_46).

19. Колесніченко М. Сутність здоров'я та його роль у становленні особистості дитини дошкільного віку. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 89–92.

20. Коменский Я. А. Материнская школа / Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. С. 201–241.

21. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М. : Педагогика, 1988. 416 с.

22. Корчак Я. Правила жизни. Педагогика для детей и для взрослых / Корчак Я. Избранное. К.: Рад. шк., 1988. С. 445–500.
23. Лубенець Т. Г. Про покарання в дитячому віці і шкільну дисципліну / Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. К. : Знання, 2005. С. 412–420.
24. Лук'янченко М. Теоретичні засади педагогіки здоров'я. *Проблеми гуманітарних наук. Філософія*. 2013. Вип. 31. С. 106–117. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_2013_31_11.
25. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 267–329.
26. «Обережно: дитина!»: В. О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. 264 с.
27. Омельченко С. . Каліберда Л. Здоров'язбережувальна педагогіка: сучасні тенденції та перспективи розвитку. *Рідна школа*. 2012. № 7. С. 25-28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_7_8.
28. Онищенко Н. П., Лиховид О. Р. Здоров'язбережувальні технології у системі підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1. С. 122–126. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_9.
29. Пехарева С. В. Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 1. С. 84–87.
30. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко; Упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. К. : Либідь, 1997. 320 с.
31. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання]. К.: СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. 204 с.
32. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 121 с.
33. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1990. 528 с.
34. Федій О. А. Естетотерапія: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп. К.: Центр учбової літератури, 2012. 304с.
35. Язловецька О. В., Язловецький В. С. Учням про здоров'я: [навч. посіб.]. Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. 212 с.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Ольга ТКАЧЕНКО

Етнопедагогіка та її складники. Народне родинознавство. Народне дитинознавство. Традиції виховання дітей у різних народів. Народна дидактика. Народна педагогічна деонтологія. Врахування традиційних підходів до виховання дітей в організації педагогічного процесу в сучасному закладі дошкільної освіти.

Етнопедагогіка та її складники. Глобалізаційні процеси в економічному та культурному розвитку суспільства, пов'язані з тенденціями етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини у багатонаціональному світі, загострили потребу в діяльності педагога, здатного осмислити закономірності соціалізації особистості з урахуванням традицій і трансформацій соціокультурного простору, на цій основі організувати культуровідповідне освітнє середовище. Підготовка фахівця такого рівня передбачає його оволодіння етнопедагогікою як педагогічною наукою, яка вивчає реальні й життєздатні, перевірені історією цінності народної педагогіки.

Вітчизняними науковцями констатується значний інтерес учених Великобританії, Іспанії, Китаю, Німеччини, Франції, Японії та інших країн до проблем народної педагогіки. Вивчення та відродження виховних традицій у різних народів набуває своєї популярності як чинник стабілізації міжнаціональних стосунків, джерело формування міжетнічної толерантності, екологічного й валеологічного виховання, засіб підвищення професійної компетентності вчителів і вихователів.

Дослідники проблем етнопедагогіки звертають увагу на те, що етнопедагогічні знання зародились у період утворення першої етнічної спільності, диференціювались у відповідності з розвитком етнічних культур, у давніх писемних пам'ятках знайшли віддзеркалення ще у II тис. до н. е.. Традиційно фундатором ідей важливості вивчення народної педагогіки, побудови процесу навчання і виховання з урахуванням етнічних особливостей певної групи людей в європейській педагогічній культурі вважається Я. А. Коменський, який створив свою «Велику дидактику» із

грунтуванням на засади чеської народної педагогіки. Слід зазначити, що ще до появи відомого твору Яна Амоса Коменського ідеї навчання на традиціях рідної культури і народного виховання звучали у творах таких видатних українських педагогів, як І. Вишенський, Є. Славинецький.

Піднесення ідей народної педагогіки в офіційній педагогіці збіглося зі зростанням інтересу до дитини в інших галузях науки. Розуміння дитини як людини з особливим світосприйняттям, що відрізняється від дорослого, на думку французького історика Ф. Арієса, активно розвивалось лише в XV – XVI століттях. Тоді дитину почали розглядати не як «маленького дорослого», оцінювати її вчинки не за традиційною для дорослого шкалою. В епоху романтизму ці тенденції закріпились у культурі дитинства, що знайшло яскраве відображення насамперед в художньому пізнанні дитини. Названі тенденції підготували появу досліджень етнографічного характеру, здебільшого звітів мандрівників, в яких знайшли віддзеркалення способи виховання дітей у певних народів. Пізніше вони стають предметом спеціального вивчення етнографів, істориків, фольклористів.

Український педагог О. В. Духнович у підручнику з педагогіки, створеному в 1857 році, закладає ідею патріотичного виховання учнів, формування у них шанобливого ставлення до інших народів, передбачає введення до навчальних планів шкіл народного співу, землеробства, садівництва, бджільництва, квітникарства, в'язання, різьбярства та інших традиційних народних ремесел і засобів виховання. Свій підручник О. В. Духнович називає «Народная педагогія на користь училищ та вчителів сільських» і тим самим вводить до наукового тезаурусу поняття «народна педагогіка».

Вітчизняний науковець К. Д. Ушинський проголошує важливість створення національних систем виховання, де враховується національна ідея виховання у кожного народу, визначає сутність та формулює вимоги принципу народності виховання, закріплює у науковому вжитку термін «народна педагогіка», вводить поняття «народне виховання», що слугує поштовхом для їх наукової розробки; акцентує увагу на багатоманітності засобів народної педагогіки, потребі культурних міжнародних зв'язків у галузі педагогіки. Отже, К. Д. Ушинський

звертає увагу науковців на етнопедагогічні проблеми, підкреслює їх актуальність, «робить народну педагогіку набутком педагогічної науки» [26, 41].

Освітні діячі періоду Української Народної Республіки проголошували та втілювали в життя ідеї народності виховання. Так, С. Ф. Русова вважала, що етнізація особистості повинна здійснюватись з народження дитини. Розвиваючи ідеї насамперед Г. С. Сковороди та К. Д. Ушинського, Софія Федорівна вважала необхідним враховувати умови життя, культуру народу, серед якого народилась дитина, виховувати дитину з любов'ю до рідного краю і з пошаною до інших народів. Для цього вихователь, на думку С. Ф. Русової, повинен розуміти національну своєрідність поведінки дитини, знайомитись з українознавством, оперувати здобутками народної творчості. За таких умов, на думку Я. Ф. Чепіги, фахівець уникне створення штучних виховних систем, які не дають змоги дитині легко навчатись та виявляти індивідуальність, творчість.

Розділ педагогіки, який вивчає народну педагогіку, Г. Н. Волков назвав етнопедагогікою. На сучасному етапі розвитку науки **етнопедагогіка** (від грецьк. «етнос» – плем'я, народ) розглядають як педагогічну науку про особливості соціалізації, навчання і виховання дітей у різних народів та специфіку застосування цього досвіду в сучасній педагогічній теорії і практиці. Таким чином, предметом вивчення етнопедагогіки є народна педагогіка.

Характерною рисою народної педагогіки В. А. Мосіяшенко, М. Г. Стельмахович називають колективний її характер, оскільки її творцем є народ. Науковці підкреслюють, що народній педагогіці притаманні «риси синкретизму, у ній багато місцевих діалектизмів, архаїзмів, відсутні чіткі наукові терміни» [22, 7]. Не випадково ще на початку ХХ століття в Австрії, Англії, Франції особливої актуальності набула проблема реалізації положень теорії «обласної педагогіки», згідно з якою, як наголошував С. Й. Гессен, грамотний учитель не може ігнорувати місцевий діалект у процесі навчання та виховання.

Народна педагогіка, на думку А. М. Богуш та Н. В. Лисенко, «базується на емпіричних знаннях, тому поряд з цінними, корисними знаннями можуть траплятись і спотворені, перекручені

відомості або висловлюються думки, які шкодять вихованню» [2, 7]. Відповідно, етнопедагогіка вивчає матеріальну і духовну культури дитячого життя з фіксацією «ознак минулого», «пережиткових явищ народної педагогіки». Такий підхід, з позицій Л. Б. Заглади, Є. І. Сявавко, дає змогу дізнатись про істинний «характер виховання в найдавніші часи» [24, 40], зберегти оригінальний характер народної педагогіки, що є одним з важливих завдань педагогіки. Саме аналіз повної картини автентичної поведінки дорослих у процесі виховання дітей є вартісним для сучасної науки та практики.

Зважаючи на традиційність народної педагогічної культури, на чому наголошують усі дослідники етнопедагогіки, для усвідомлення її суті доречно звернутися до характеристики найбільш стійкого компонента культури, зокрема педагогічної, яким виступають традиції. Вважається, що традиції пронизують усі сфери суспільного життя. Педагогічне значення народних традицій, на думку Н. В. Лисенко, обумовлено тим, що вони водночас постають результатом виховних зусиль народу й незмінним засобом виховання [18, 545]. Серед традицій в етнопедагогіці розрізняють традиції, пов'язані з життям дитини: умовами її життя, ставленням до дитини у конкретного етносу, дитячою субкультурою тощо.

Особливостями народних традицій, складниками яких є педагогічні традиції, Г. Н. Волков, Т. М. Петрова, Н. В. Яровчук називають загальність, масовість (підтримуються масами, до процесу виховання залучаються всі); міцність, стабільність (створюються протягом тривалого часу, стійкі); життєдіяльність (факти самої дійсності, закріплюються у свідомості, системі знань, виявляються у вчинках, поведінці людей); довговічність (характеризуються стабільністю, повторюваністю, позитивною оцінкою); багатоманітність (розрізняють традиції сімейні, трудові, ігрові; шкільні, молодіжні, спортивні тощо).

Тісно пов'язана з поняттям «традиція» категорія «звичай», яка є вужчою й позначає традиції в соціонормативній сфері культури (певні стійкі зразки, загальноприйняті норми соціальної поведінки). Оскільки звичай в етнопедагогіці виступає формою вияву народної традиції, їхні зміст та педагогічна роль, як підкреслює Н. В. Лисенко, за сутністю є ідентичними. Дослідниця

констатує і наявність особливого в механізмах педагогічної дії та її результативності. Так, завдяки народній традиції відбувається «врегулювання духовних якостей індивіда», важливих для громадської поведінки. Звичай спонукає до традиційної поведінки «детальною регламентацією дій у кожній конкретній ситуації без особливої мотивації чи будь-яких духовних приписів» [18, 546]. Дитина в процесі соціалізації, на думку Н. В. Лисенко, спочатку засвоює звичаї, а потім оволодіває традиціями.

Традиції, крім звичаїв, містять у собі історичну пам'ять етнічної спільності, ідеї, знання, оцінки, смаки. Особливим елементом традицій виступають обряди (ритуали), які в довідковій літературі розглядаються як різновиди звичаїв, символи певних соціальних відносин. В українців, інших народів світу виокремлюють низку обрядів, присвячених дитинству, що символізують перехід у різні вікові групи, зміну статусу в суспільстві, інше. Наприклад, у народів Індії таких обрядів нараховується більше десяти.

Поняття «народна педагогіка» у трактуванні І. С. Кона є синонімічним поняттю «традиційне виховання», що являє виховні ідеї та досвід, «які передаються з покоління в покоління у народній творчості, обрядах, звичаях» [15, 5]. Зрозуміло, що цей термін у визначенні вченого відповідає системі педагогічних поглядів певного етносу.

М. Г. Стельмахович, В. Г. Кузь, В. Н. Ликов, Ю. Д. Руденко вирізняють у структурі народної педагогіки народне родинознавство (фамілістику), народне дитинознавство (погляди народу на дитину, її положення в суспільстві, ставлення до неї батьків тощо), народну виховну практику, батьківську педагогіку (концентрує традиції соціалізації, народну мудрість і практику виховання дитини), зокрема й виховання фізично загартованих, мужніх воїнів, захисників своєї Батьківщини (в українській народній педагогіці – козацької педагогіки); народну дидактику (здобутки у галузі розумового і світоглядного розвитку підростаючого покоління), народну педагогічну деонтологію (вчення про вкрай необхідне: відповідальність за народ, моральність, мудрість, зорієнтованість на національне та загальнолюдське; вироблені народом етичні норми, зокрема й про виховні обов'язки батьків перед дітьми) [23, 7]. Звернемось до

характеристики окремих складових народної педагогіки, які вивчає етнопедагогіка.

Народне родинознавство. Народну педагогіку називають педагогікою передусім сімейною. Важливість врахування будови сім'ї, родини для осмислення виховних здобутків народної педагогіки підтверджується й результатами досліджень психологів. Наприклад, В. М. Дружинін появу інституту сім'ї пов'язує з потребою підготовки дитини до життя в певному суспільстві, основною функцією сім'ї він вважає соціалізацію дітей [9, 30]. Науковець звертає увагу на залежність процесу виховання дитини від сімейних стосунків, обумовлених культурою та пов'язаних з релігією.

Кожна культура, на думку етнопсихолога, породжує певну нормативну модель (чи групу моделей) сім'ї. В. М. Дружинін розглядає такі типи сім'ї в європейській культурі: язичеська сім'я, загальнохристиянська модель сім'ї, сім'я в православній культурі, сімейні стосунки в католицизмі й протестантизмі. Кожен тип сім'ї, як зазначає вчений, визначає особливе ставлення до дітей та специфіку виховного впливу на них батьків. Характер виховного впливу сім'ї, родини зумовлюється її формою (нуклеарна, розширена нуклеарна, повна, неповна, велика, сім'я-двір), типом владних структур, що стосуються сім'ї (патріархальна сім'я, матріархальна сім'я, егалітарна сім'я) [9, 30].

Типи владних структур, що стосуються сім'ї, позначаються як на взаєминах членів сім'ї, так і на змісті виховання та особливостях педагогічного впливу на дитину. Наприклад, у православній догматиці особливого значення набуває відношення «влада – підкорення», досить багато уваги звертається на «любов до ближніх»; мусульманська ж догматика з тією самою метою застосовує повагу: молодших до старших, дружини до чоловіка [9, 36–37]. Ця тенденція віддзеркалюється у відповідних виховних системах минулого й сьогодення.

В. М. Дружинін звертає увагу на те, що в дохристиянських культурах важливим чинником виховання, поведінки дітей є складність соціоекономічної системи і структури домогосподарства. Цей вплив, на думку дослідника, добре описується трьома вимірами стосунків у сім'ї: домінуванням, відповідальністю, близькістю. Наприклад, діти, виховані в

складних культурах, мають вищі показники за шкалою залежності – домінантності й нижчі за шкалою турботливості – відповідальності, ніж діти, виховані в простих культурах. У суспільствах мисливців і риболовів діти більше орієнтовані на самостійність і незалежність. У суспільствах землеробів і тваринників – на відповідальність і покору. Отже, у складних розвинених культурах акцент в системі стосунків у сім'ї переноситься на вектор «домінування – підкорення», у простих дохристиянських культурах переважає вектор «відповідальності» [9, 49].

Еволюція взаємостосунків батьків і дітей складає незалежне джерело історичного виміру. У межах психологічної історії Л. Демоз особливості виховання і взаємостосунків батьків і дітей намагався пов'язати з відповідними певним історичним періодам стилями ставлення батьків до дітей. В. М. Дружинін схильний погодитись з більшістю дослідників, які вважають, що «справа не в стилях як таких, а в економічних умовах існування сім'ї й суспільства загалом, що амбівалентне ставлення до дітей було завжди, в усі часи по-своєму турбувались про дітей» [9, 50].

Підкреслюючи вагомість релігії для визначення характеру взаємин батьків і дітей, особливостей виміру домінування, В. М. Дружинін наводить приклад ставлення до дитини у християнських народів. «Земна модель християнської сім'ї, – вважає вчений, – є класичним варіантом дитиноцентричної сім'ї» [9, 62]. На думку дослідника, особливе ставлення до хлопчиків у єврейського народу пов'язано з ідеєю месії в іудаїзмі: «надія на їхні здібності виявляється батьками, стимулюється мотивація досягнень, здійснюється емоційна підтримка будь-яких творчих дій і протекція розвитку і вияву здібностей» [9, 84].

Ставлення до дитини та особливості організації системи виховання, соціалізації дитини часто пов'язуються науковцями з положенням у сім'ї батька й матері. Наприклад, приниження ролі матері в кальвіністських сім'ях, як нагадує В. М. Дружинін, привело до збільшення жорсткості звичаїв. У цей період діти не могли виявляти свою волю, інтенсивно розповсюджувались тілесні покарання. Протестантизм, на думку вченого, у світ сім'ї ввів розмежування сім'ї годувальника і сім'ї генетичних батьків. Перебування дітей з 10–12 років на навчанні в інших сім'ях

підвищило значення товаришів, дворових компаній у соціалізації дитини [9, 78].

Отже, родинознавство – це складник народної педагогіки, у якому на основі аналізу історичного та соціально-економічного розвитку етносу визначається форма сім'ї, тип взаємин у ній, що зумовлюють певне положення дитини в сім'ї та характер виховних впливів.

Народне дитинознавство. До структури народної педагогіки входить і дитинознавство, де зібрані уявлення про дитину в того чи того етносу. На думку О. О. Бурикїна, народна педагогіка, на відміну від офіційної педагогіки, зберігає реальний «світ дитинства», де цей світ «створюється та змінюється за бажанням дорослих» відповідно до вимог сьогодення [3].

Як відомо, світ дитинства вивчається етнографією дитинства, тому основну інформацію щодо даного складника народної педагогіки етнопедагогіка дістає саме з цього розділу етнології. Дитинство як культурно-історичний феномен, на думку Г. С. Виноградова, Є. Грицака, М. Грушевського, Н. Заглади, О. І. Капіци, А. Онищука та інших дослідників, має свою духовну та матеріальну культури. Г. С. Виноградов підкреслював, що дитяче буття має свій життєвий уклад, своє коло знань, власну своєрідну мову, навіть своє мистецтво [4, 6], які допомагають створити образ дитини конкретного етносу.

Образ дитини в етнопедагогіці, подібно пізнавальним образам, має зорганізуватись у чітко впорядковану й обґрунтовану систему, прикладом якої, на думку С. У. Гончаренка, можуть бути ідеї, гіпотези, теорії [6, 236]. Враховуючи, що образ містить просторове оточення і тимчасову послідовність подій, важливо звертати увагу на динаміку змін вимірів дитинства в етнопедагогіці, пов'язаних з розвитком педагогічної науки. Складність поняття «дитинство» зумовлює його міждисциплінарне вивчення в етнопедагогіці.

В етнографії дитинства, яка є однією з джерельних баз етнопедагогіки, прослідковано розвиток ставлення до дитини й дитинства від розуміння дитини як «дорослого маленького формату» (до ХУІ століття) до багатомірного образу, який відображено в науці й мистецтві, у наші дні. Дитинство набуває «автономності, самостійної соціальної та психологічної цінності»,

ідеалізується, стає реальнішим з ХУІІІ століття. І. С. Кон звертає увагу на недосконалість образів дитинства, створених на основі різноманітних психологічних та культурологічних теорій. Однією з причин цього явища він вважає однобічність сприйняття дитинства. Ще Ф. Арієс розглядав дитинство як поняття складне, що має «неоднаковий у різні епохи соціальний і культурний зміст» [15, 40].

В історико-соціологічному та етнографічному вивченні дитинства І. С. Кон вирізняє три автономних аспекти, які важливо враховувати при створенні образу дитини в етнопедагогіці:

1) положення дітей у суспільстві, їхній соціальний статус, способи життєдіяльності, стосунки з дорослими, інститути і методи виховання тощо;

2) символічні образи дитини в культурі й масовій свідомості, соціонормативні уявлення про вікові властивості, критерії зрілості тощо;

3) власне культура дитинства, внутрішній світ дитини, спрямованість її інтересів, дитяче сприйняття дорослого суспільства, фольклор тощо [15, 6].

Образ дитинства в руслі завдань етнопедагогіки доповнюється цілісними уявленнями конкретного народу щодо соціалізації та виховання дітей. Наприклад, Є. В. Суботський звертає увагу на пов'язаність методів виховання й ціннісного ставлення до дитини, Л. Стоун виявляє залежність образу новонародженої дитини від традиційного стилю виховання. Різні стилі виховання, як свідчать дослідження етнологів, віддзеркалюють численні станові, класові, релігійні та інші варіації, співіснують у кожному суспільстві на різних етапах розвитку.

В історії дитинства 70–80-х років ХХ століття проглядаються два полюси у поглядах на образ дитини: 1) автори розглядають нормативний образ дитини і стиль його виховання як продукт і об'єктивацію соціальних установок суспільства дорослих; 2) дослідники вбачають у дитячому досвіді ключ до розуміння життєвого світу й соціальної поведінки дорослих. Етнопедагогам цікаві обидва ракурси образу, які, по суті, відповідають уявленням про дитинство та стереотипам дій дорослих у процесі виховання,

що визначаються, переважно, типом культури в тому чи тому суспільстві, на що звертала увагу М. Мід.

Г. С. Виноградов наголошував на важливості цілісного вивчення дитячого побуту, життя. Вчений вважав, що для розуміння життя дитини потрібно не вихоплювати лише частинки, а зберігати його живу цілісність. Наприклад, вивчати дитячі ігри, фольклор слід у контексті загальних умов дитячого життя.

Керуючись цими ідеями, Є. Грицак, Н. Заглада збирають матеріал з дитячого побуту (догляд за немовлятами, дитячі забави, допомога батькам по господарству тощо). Є. Грицак на основі дослідження дитини в м. Могильні Гайсинського повіту на Поділлі узагальнив матеріали щодо народження, іменування, хрестин, годування, розвитку дитини, дитячих хвороб та їх лікування, зібрав забобони та повір'я, що стосуються дитини [7]. Н. Заглада в дослідженні побуту селянської дитини виділила окремі ділянки дослідження: «I. Дитяча одіж. II. Дитячий захист. III. Дитяче харчування. IV. Дитячі лови. Рибальство. Бджільництво. V. Випасання худоби. VI. Що ще діти роблять. VII. Дитячі забави та забавки. Дитячі іграшки. Інші способи розважатися. VIII. Діти й природа. IX. Діти й надприродні істоти. X. Громадське життя у дітей» [11].

Дитинство як культурно-історичний феномен, на думку Є. Грицака, М. Грушевського, Н. Заглади, А. Онищука та більшості сучасних науковців, позбавлене цілісності, повноти і точності без врахування вікового символізму. І. С. Кон віковий символізм визначає як систему уявлень та образів, у яких культура сприймає та осмислює життєвий шлях індивіда і вікову стратифікацію суспільства [14]. Наприклад, як уже зазначалося, Н. Заглада для кожного вікового періоду виокремлює провідні напрями чи засоби виховання, описує характерні одяг, харчування, трудові обов'язки, дитячі ігри тощо.

Вікова періодизація, традиційна для народної педагогіки, вивчається в межах дитинознавства. Наприклад, в українців діти певного віку мали назви, пов'язані з виявом характеру, ознаками зростання, обов'язками (перший рік – белькотун, воркотун, гуляка, дибун, зубань, лазунець, сміюн; другий рік – мазунець, стригунець, цікорун; третій рік – гулячок, пічкур; четвертий рік – жевжик, гульвеса, метунець, шміглик; п'ятий рік – підпасич, п'ятак) [7, 78–

82]. Часто в народній педагогіці вік дитини визначався не за кількістю років, а за сформованими вміннями. Так, у фольклорі евенів вік персонажів визначається таким чином: дитина «вже ходити почала» (1–1,5 роки), «вже з іграшкового лука в птахів стріляти почала» (4–6 років), «вже полювати почала» (12–14 років). Відповідно, соціальний статус людини в суспільстві визначався її реальними досягненнями та якостями, що виявлялось гарним стимулом для самовдосконалення. У такому разі, на думку О. О. Бурикіна, «неможливий розрив між фізичною й соціальною зрілістю», у зв'язку з чим традиційному суспільству не загрожували специфічні молодіжні проблеми («зайнятість, дозвілля, чи «сексуальна революція») [3].

Якщо раніше етнографія дитинства вивчала народну педагогіку та символічні образи дитинства переважно представлені в культурі дорослих, то в сучасній науці, зокрема і в етнопедагогіці, вважають за потрібне розглядати дитину як носія і творця «власної автономної субкультури». Такий підхід передбачає вивчення внутрішнього світу дитинства через такі «об'єктивації, як дитячий фольклор (і взагалі художня творчість), гра і спілкування» [16, 44]. Відповідно, змістом дитячої субкультури вважаються не лише актуальні для офіційної культури особливості свідомості та поведінки, а й соціокультурні інваріанти – елементи різних історичних епох, архетипи колективного підсвідомого, зафіксовані в дитячому мовленні, мисленні, ігрових діях, фольклорі.

Яскравим виявом дитячої творчості виступають способи розподілу ролей у грі. Відомі історики, етнологи описують ці способи. Наприклад, М. Ф. Грушевський описував жеребкування на палиці, Е. А. Покровський звертає увагу на розподіл ролей за допомогою кидання палиці ногою (чия палиця впаде ближче, тому й водити); М. Мід констатує традицію розподілу за допомогою лічилки з рахуванням по ногах у самоанців тощо. Г. В. Довженок зазначає, що інколи виконання неприємної ролі покладається на особу, яка програла в попередній грі. Цей спосіб виявляється додатковим стимулом для ігрової активності дитини та її самовдосконалення.

Особливо поширеним у дитячому житті є спосіб визначення ролей учасників за допомогою лічилок, які є одним з

найпопулярніших жанрів дитячого фольклору. Усі лічилки Г. В. Довженок поділяє на сюжетні та безсюжетні. Примітивним «родичем» лічилки, зокрема й безсюжетної, її попередником є звичайна лічба, якою також зрідка користуються діти з тією ж метою: в гурті обирають певне число, до якого лічать; останній виконує потрібну роль.

Ю. Г. Кустова узагальнює думку багатьох дослідників гри про те, що частина лічилок не має перекладу, є набором слів і звуків. Наприклад, хакаські діти мають в ігровому фольклорі таку лічилку: «Піті, сіті, ибі, сібі, туба, крес». Подібну лічилку в с. Колодяжному біля Ковеля записала у свій час Леся Українка:

«Ене, мене, іки, паки,
Ерве, серве, ісумбаки,
Ей, свей, скусматей,
Сеньки, піньки, цервута,
Алки, малки, талки, туз».

Вітчизняні фольклористи, вдавшись до лінгвістичного аналізу елементів лічилок, що тепер сприймаються як незрозумілі слова, прийшли до висновку про спільність їх джерел, про походження, пов'язане з традиційними замовляннями та назвами чисел.

Дитяче авторство лічилок доводить те, що в основі багатьох лічилок, крім різних варіантів лічби, лежить явище переінакшування числівникових форм. В. П. Анікін пов'язує ці ознаки лічилок з їх давнім походженням та своєрідними уявленнями давньої людини про числа, побутовими та іншими заборонами на лічбу, що породили так званий негативний рахунок та викривлені форми числівників, «умовне інакомовлення».

Зрозумілі в середовищі, де вони виникли, лічилки з латинськими, німецькими, французькими, циганськими словами, мандруючи у часі й просторі, потрапляючи в нове середовище, втрачали свою зрозумілість; нові виконавці викривляли незрозумілі їм слова так, що на сьогодні про початкове походження деяких з них дослідники можуть лише здогадуватись. Ця строкатість словникового складу лічилок, викликана наявністю в жанрі різноманітних щодо часу й джерел походження шарів, послужила основною для класифікації творів, здійсненої

Г. С. Виноградовим, який виділив у жанрі «лічилки-числовки», «заумні лічилки», «лічилки-замінки».

Серед безсюжетних лічилок, як підкреслює Г. В. Довженок, чітко виділяються ті, що являють собою лічбу до 8, 10, 12 тощо, а їх лексика – більш чи менш спотворені форми числівників та слова, що служать їх відносно постійними замінниками:

«Одиян,	Друкман,
Другиян,	Деревен,
Тройцан,	Декус.
Царицан,	Одинці, двинці,
П'ядан,	Люди, німці,
Ладан,	Конси, ронси,
Струкман,	Дивир, дикса, джа».

Крім деформованих форм числівників рідної мови, лічилки цього типу ввібрали деякі елементи циганської, французької, німецької, єврейської мов, що лише в окремих випадках зберегли своє справжнє звучання, в більшості ж зразків – змінили його в процесі функціонування творів [8, 137–138].

Отже, складником народної педагогічної культури є народне дитинознавство, що відображено у змісті етнопедагогіки.

Традиції виховання дітей у різних народів. Наступна частина народної педагогічної культури частіше носить назву «народна родинна (батьківська) педагогіка». Називаючи цю частину народної педагогіки батьківською педагогікою, дослідники проблем етнопедагогіки передусім керуються положенням про те, що батьки є головними природними вихователями дитини й сім'я виступає основним виховним інститутом суспільства. Так, розглядаючи традиції народної виховної практики в умовах української родини, Н. Козак підкреслює вагомість для повноцінного сімейного виховання «глибокої, самовідданої й розумної любові до дітей» батьків, батьківського авторитету [13, 14]. Високий батьківський авторитет, гуманне ставлення до дитини сприяли успішному становленню її особистості, що підтверджує аналіз досвіду виховання дітей у різних народів світу. Наприклад, на батьківському авторитеті, за даними М. Мід, ґрунтоване виховання поваги до чужої власності в дітей народу манус (о-ви Адміралтейства).

Інститутом батьківства О. О. Ярошинська називає запроваджений порядок у сім'ї, що регулює взаємини батька, матері та дитини, встановлює роль і статус кожного вихователя та здійснює процеси первинної соціалізації дитини й міжпоколінної трансмісії культурно-педагогічних надбань народу [32, 13]. Історичний аналіз традиційних поглядів українців та інших народів світу на виховання дітей засвідчує участь у цьому процесі не лише батьків, а й інших родичів та членів громади.

Основними напрямками виховання в народній родинній педагогіці В. А. Мосіяшенко, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявакко визначають моральне, трудове, розумове, фізичне, естетичне виховання. Наприклад, в українській народній педагогіці серед пріоритетних напрямів виховання виділяють «піклування про здоров'я та фізичний розвиток» дитини; особливо чітко простежується зв'язок фізичного виховання з трудовим (працю вважають першоосновою життя суспільства, головним засобом створення матеріальної та духовної культури; у дітей формується шанобливе ставлення до хліба); у дитини відбувається формування моральних оцінок з позицій добра, справедливості (народні поняття української моралі – це порядна, шляхетна, добродесна, гідна, людяна, доброзичлива людина); палка любов до Вітчизни, мужність у боротьбі за її щастя, повага до інших народів – одна з основних заповідей народної моралі [13, 14].

Аналіз здобутків народної педагогіки без ідеалізації свідчить про їхню вагомість у царині збереження та зміцнення здоров'я. У цьому сенсі варто згадати про «життя дитини в гармонії з природою», що «сприяє зміцненню її здоров'я» [5, 59]; установку на здоровий спосіб життя, яка формувалась повсякчас, наприклад в українців – під час вітання, різних видів трудової та дозвіллевої діяльності. Традиційна сформованість в юних поколіннях уявлення про здоров'я як ціннісну категорію віддзеркалювалась у доброзичливості, емпатійності. Бадьорість, оптимізм, культивування високих почуттів, повсякденна духовна робота над собою, притаманна представникам більшості етносів світу, мали безперечне оздоровче значення, обґрунтоване сучасними науковцями. Особливий інтерес являє розділ народної педагогіки, в якому зібрані матеріали про виховання патріота-лицаря, що у всіх народів мав подібну козакові характеристику: «був здоровий,

вільний від хвороб» [31, 233]. Тож, очевидно, що етнопедагогікою збережений цінний досвід багатьох поколінь представників різних народів, нехтувати яким у процесі формування індивідуальної картини здоров'я, здорового способу життя в сучасних дітей було б нерозумно.

Зміцнення здоров'я поряд зі сприянням правильному фізичному розвитку, підготовкою людини до фізичної праці та оборони вітчизни, формування низки якостей особистості в народній педагогіці, на думку Є. І. Сявавко, є метою фізичного виховання [25, 128]. Вона, як зазначає В. А. Мосіяшенко, «диктується реальною потребою кожної людини бути здоровою, сильною, загартованою, спритною, витривалою» [19, 69].

Прогресивні педагоги завжди визнавали силу народних засобів фізичного виховання. Так, О. В. Духновичем до системи фізичного виховання дітей включено традиційні заняття, ігри та забави, що здавна сприяли зміцненню, розвитку та загартуванню організму людини: «народні рухливі ігри, танці, а також такі види вправ, як стрибки, біг, плавання, лазіння по деревах, боротьба, копання землі, саджання квітів, рибна ловля, збирання ягід і грибів, прогулянки в поле і до лісу, а взимку – катання на санчатах, ковзанах, ігри в сніжки, ліплення снігової баби» [10, 31].

Для народної педагогіки особливими є поступовість і системність у фізичному й гігієнічному вихованні, що підтверджує традиційний досвід розвитку дітей в українців, коряків, монголів, індіанців, народу манус та інших. Наприклад, діти народу манус у п'ять років не уявляють собі життя без плавання, з немовлячого віку вони оволодівають різними стилями цього виду діяльності. У півтора-два роки монголи сідають на коня, поступово удосконалюючи свої уміння верхової їзди. В індіанців екуана малюки з народження загартовуються, залучаються до різноманітних фізичних вправ, до купання в гірських річках з усе більшою стрімкістю. Результатом є те, що індіанці екуана, наприклад, виявляються граціозними людьми, які мають чудове відчуття рівноваги, гарну координацію рухів, вважаються одними з найкращих гребців на каное гірськими річками. Так, команда дітей 6–7 років без дорослих може провести важке каное через небезпечні місця зі швидкими течіями [17, 129].

Особливу цінність для сучасних батьків і педагогів має етнопедагогічний матеріал щодо безпеки життєдіяльності дітей. В усіх народів світу діти змалечку засвоювали знання про корисні й отруйні рослини, про правила безпечного поводження з тваринами, про доцільну поведінку в лісі, на водоймах, у горах тощо. О. О. Бурикін констатує, що на Чукотці основи безпеки життєдіяльності для майбутніх дорослих – це «не школа заборон», а «школа безпечної життєдіяльності», «школа виживання» в екстремальних ситуаціях. Навички перебування в тундрі, набуті в дитячі роки, виявляються вартісними для подальшого життя. Подібну картину можна було спостерігати в інших народів на певному етапі їхнього розвитку. Наприклад, Ж. Ледлофф звертала увагу на те, що індіанці дозволяли «маленьким дітям брати будь-які гострі речі», давали змогу «забавлятися гострими ножами, вогнем, грати поряд із річками, ставками» [17, 124, 189]. З другого року життя хлопчики тренувались у стрільбі з лука з гострими стрілами. При цьому природним виявлялось те, що малюки самостійно уникали небезпеки.

Знання й навички з безпеки життєдіяльності традиційно набувались і закріплювались у праці. У народній філософії українців, білорусів, росіян та інших народів світу праця розглядалась як першооснова буття, внутрішня потреба людини. Особливістю трудового виховання дітей у народній педагогіці вважають раннє й безперервне залучення дітей до трудового процесу. Важливо, що набуті трудові навички не залишались без застосування, ніколи не були непотрібними. Позитивні наслідки у трудовому вихованні, за спостереженнями Ж. Ледлофф, мало і задоволення потреб дитини у праці. Як зазначає дослідниця, дорослі й діти індіанського племені працювали з радістю, без примушування, легко, із взаєморозумінням та якісно. Такий підхід до організації праці сприяв розвитку творчих здібностей: представники племені екуана були «дуже винахідливими» [17, 24].

Одним з провідних напрямів формування особистості в народній педагогіці вважають моральне виховання, яке підпорядковано таким основним завданням: формуванню моральної свідомості, моральних почуттів, громадської поведінки, позитивних якостей особистості. Формування моральної свідомості в народній педагогіці, на думку В. А. Мосіяшенка,

пов'язане зі становленням уявлень, понять, поглядів, думок, переконань, основою яких є правильне розуміння доброго і злого, правди і брехні, милосердя і жорстокості, морального й аморального тощо [19, 57].

Внаслідок морального виховання діти засвоювали основні принципи морального кодексу народу. В українців це були принципи любові до рідного краю, працелюбності, людяності, самоповаги, любові до Батьківщини, справедливості, гуманності, миролюбності, гостинності, правдивості й чесності, ввічливості і скромності, дружби і товаришування тощо [19, 59–60]. Наскільки і з якої причини ці принципи дієві в сучасних умовах виховання – визначається саме в межах етнопедагогіки.

У народній педагогіці часто вражаючими виявляються результати морального виховання, які підтверджують його ефективність щодо поставленої мети й завдань. У працях багатьох етнологів та етнопсихологів (В. Г. Богораз, Г. М. Василевич, Н. Л. Жуковська, Ж. Ледлофф, А. М. Фролова, інші) констатовано такі результати народного виховання: всі, без винятку, діти поводять себе зразково; вони доброзичливі, ввічливі, слухняні, емпатійні, гостинні, врівноважені, стримані, чесні тощо. Аналіз традицій морального виховання в різних народів дає змогу виявити закономірності у формуванні певних якостей особистості. Наприклад, педагогічний оптимізм у стосунках з дітьми, визнання індивідуальної неповторності кожної дитини, довіра, бадьорість у спілкуванні, гарантія підтримки з боку дорослих у індіанців племені турипан забезпечували життєрадісність, врівноваженість, слухняність, активність у спілкуванні дітей [17, 97]. Подібна картина на певних етапах розвитку дитини спостерігається в народу манус, у монголів, шанів, японців та інших народів. Силу народної педагогіки у цьому сенсі науковці вбачають у відсутності вікової диференціації норм традиційної моралі, вимозі відповідної поведінки з боку дитини та в гуманному підході до особистості вихованця.

У народній педагогіці, на думку В. А. Мосіяшенка, поряд з націленістю на моральне вдосконалення, завжди приділялась належна увага активізації розумової діяльності дітей. У масовій практиці традиційного виховання це виявлялось в ознайомленні дітей з навколишнім світом, у формуванні їхніх пізнавальних

інтересів, розвитку пізнавальних здібностей, інтелектуальних умінь і навичок, зокрема і мовленнєвих.

О. О. Бурикін вважає, що народна педагогіка «давно й успішно змогла вирішити ті проблеми, над якими марно б'ються сучасні фахівці – проблему оволодіння мовою, вибору мови міжетнічного спілкування, проблему міжетнічних відносин». В усіх регіонах з поліетнічним складом населення, як зазначає вчений, «ознайомлення з культурою сусідніх етносів починалося з раннього дитинства та продовжувалося усе життя». Мовою міжетнічного спілкування виступала мова етнічної більшості, а двомовність була взаємною (у ситуації контактування двох етносів двомовними виявлялись представники обох етносів). Ці обставини сприяли тому, що між сусідніми етносами не допускалось напруження міжнаціональних відносин [3].

Діти у народів, для яких традиційним було задоволення тактильних потреб, мали гарну увагу, пам'ять, мислення. Націлене сенсорне виховання сприяло розвитку чутливості. Результатом виявлялось якісне засвоєння великого обсягу матеріалу з ботаніки, зоології та інших наук, значної кількості кольорів та їх відтінків, звукової гами навколишнього середовища, що забезпечувало збереження життя людей і закріпилось у традиційній системі знань та естетичних цінностей.

Безперервне ознайомлення дорослих і дітей зі світом духовної культури, традиційне для народної педагогіки, сприяло успішному розв'язанню завдань естетичного виховання. Змалечку в дітей формували уявлення про красу, естетичне в природі, людині, побуті, суспільстві; удосконалювали естетичні почуття, здатність до отримання насолоди від сприйняття прекрасного; залучали їх до різних видів художньої діяльності. На цій основі відбувалося становлення естетичних смаків дітей, їхньої здатності до естетичного оцінювання, творчості тощо.

Цінним засобом естетичного виховання з малих років виступав дитячий фольклор. О. О. Бурикін звертає увагу на те, що в живій традиційній культурі знання фольклору, мистецтво виконання фольклорних творів не є прерогативою окремих людей, що підсилює виховну функцію цього засобу впливу на дитину, оскільки не обмежується нею [3].

У своїй роботі термін «дитячий фольклор» ми вживаємо, орієнтуючись на широке значення фольклору, який позначає комплекс словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових і драматичних різновидів народної творчості, традицій, звичаїв, обрядів, поглядів [21, 6]. Дитячий фольклор з ХІХ століття вивчається фольклористами без відокремлення від дорослого. Якщо говорити про дитячий фольклор і загалом художню творчість, то в сучасних розвинених суспільствах, як наголошує І. С. Кон, є соціально-вікова група, яка виражає себе «виключно через усну творчість і малюнок», – це діти дошкільного віку. Вивчення дитячого фольклору в усі часи виявляється дуже складним завданням, оскільки має ґрунтуватись на досягненнях кількох наук.

Естетичне виховання традиційно тісно переплітається з іншими складниками виховання. Наприклад, мамина колискова у різних народів світу, поряд з розвитком естетичних якостей, сприяла плеканню людяності: у народів Кавказу про негідну людину прийнято говорити, що «мати не співала над її колискою»; чуваші про злу людину кажуть, що вона «слухала в колисці не пісню, а лайку» тощо. Гуманістична спрямованість розвитку особистості відбивалась у народному звичаї пам'ятати своє коріння, уважно ставитись до своїх родичів. Так, у слов'янських народів у давнину кожна дитина знала свою рідню до сьомого коліна, в деяких етносів діти мали знати вісімдесят поколінь свого роду [27]. У спілкуванні з родичами важливо було виявляти моральні та естетичні якості під час вітання, прийому гостей, їх частування та розважання.

Кожен народ у ході естетичного виховання звертається до своєрідного у своїй етнічній культурі. Так, важливим виховним засобом саамів вважають бісерний декор, коряків – хутряну мозаїку, індіанців – мозаїку з пір'я тощо. У засобах творчого розвитку українських дітей С. Ф. Русова віддавала перевагу національному мистецтву – виробам з глини, дерева, декоративному розпису, вишивці тощо. Звертаючись до вікової періодизації дитинства в українців, Л. Б. Заглада називає засоби виховання, характерні для першого періоду: для фізичного розвитку – колиска, стоячка, сидячка, ходячка, візочок; для інтелектуального розвитку – пісні, казки, скоромовки, оповідання,

забавки тощо [11]. Отже, естетичне виховання здійснювалось у єдності з трудовим, фізичним та розумовим.

Вартісним для сучасних педагогів є досвід народної педагогіки, що стосується поєднання естетичного виховання з екологічним. Так, за українськими педагогічними традиціями, змалку дитина різнобічно сприймала об'єкти природи в натуральному вигляді та їхні художні образи (в колискових, потішках, забавлянках, народних казках, іграх, іграшках, лічилках, зговірках тощо), спостерігала за змінами в природі, під впливом батьків всі життєві явища пов'язувала з природою, набувала переконань про єдність людини і природи, усвідомлювала важливість життя в гармонії з природою, дотримання режиму життєдіяльності, збереження природних пристосувань організму тощо.

В педагогічних поглядах різних народів закріплена установка на формування у дітей виразності природи. Так, значна кількість традиційних ігрових дій покликана закріпити уявлення дітей про зовнішню виразність різних об'єктів природи, а також поставити дитину в умови актуальності для неї цієї проєкції дійсності. В іграх знаходять віддзеркалення зовнішні властивості природних об'єктів, зокрема й колір, описуються форми, особливості рухів, пластика тварин, рослин тощо. Діти в іграх часто наслідують голоси птахів і звірів. Звукові асоціації дітей при сприйнятті звукової гами природи закріплюються в спеціальних ігрових примовках. Відомі українські народні дитячі примовки дають змогу в людському голосі почути крик журавлів, звуки щебету ластівки («Кру-кру-цукру-кру,/ Кругом-кругом-кругом,/ Кру-кру-цукру,/ Нема-нема,/ Кру-кру-ключем, ключем-ключем!»); «Червачі-брухачі/ Випили, виїли:/ Нам нема нічого») [8, 299]. Е. Б. Тейлор описує подібні ігри англійських дітей.

Батьки, дідуся та бабусі у межах еколого-естетичного виховання дітей майстерно застосовували напучення. Дітям говорили: «Не руйнуй пташиних гнізд, бо осліпнеш», «Не забирай яйця ластівки з гнізда, бо обличчя покриється ластовинням», «Не знущайся над жабами, бо на руках бородавки з'являться» [22, 190]. Дитину виховували людиною-добротворцем, яка змалечку знала, що немає корисних та шкідливих рослин і тварин. Батько й мати вважали своїм обов'язком добитися, щоб їхня дитина розуміла, що

кривдити слабших від себе, навіть комах, не можна. Слабшим треба співчувати, допомагати. Таким чином екологічне та естетичне виховання переплітається з моральним.

Дослідники народної педагогіки у процесі вивчення форм навчання і виховання дітей виявили деякі особливості традиційного педагогічного процесу. О. О. Бурикін підкреслює єдність навчання і виховання, яка в народній педагогіці досягається відсутністю заходів суто виховного характеру. Дитячі ігри й розваги, на його думку, виявляються певним «культурним простором», який існує завдяки традиції й не створюється та не змінюється дорослими спеціально [3]. Чисельні традиції, звичаї, обряди С. М. Федорова відносять до комплексних форм виховного впливу на дітей, підлітків і молодь. До таких форм дослідниця відносить колективну допомогу громади при будівлі житла, зборів урожаю, потерпілим від стихійного лиха, хворим, немічним, самотнім людям похилого віку. Отже, більшість форм навчання і виховання виявляються через традиції, звичаї, обряди та не виконують винятково педагогічних функцій.

Народні свята, пов'язані зі звичаями і традиціями, наповнені неоціненним творчим потенціалом. С. М. Федорова їх називає «комплексом неписаних норм і обов'язків», поданих у художньо-емоційній формі. Наприклад, у слов'янських народів Різдво, Масляна, Трійця культивували товариські, колективістські якості, розвивали естетичні почуття дітей, удосконалювали їхні фізичні, акторські уміння тощо. У марійців у новорічних обрядах представлено комплекс норм: ряджені в ці дні перевіряли побутове, господарське, сімейне, громадське життя людей, критикували їх в ігровій формі, возвеличували працелюбних людей тощо [27].

Народні свята вкладаються в народний календар як один із традиційних засобів виховання дітей. Сучасні етопедагоги, розвиваючи ідеї Г. С. Виноградова, вирізняють у народній педагогіці педагогіку народного календаря. Народний календар розглядається науковцями як «система історично зумовлених дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які в певній послідовності відзначаються протягом року» [20, 6]. В. А. Мосіяшенко традиції, звичаї, обряди, дійства, пов'язані з народним календарем, вважає невід'ємними

складниками українського народного виховання [19, 119]. У формулюванні «батьківська народна педагогіка» чи «родинна народна педагогіка» визначений складник народної педагогіки явно не охоплює всього багатства народного календаря. Не випадково В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук пишуть про вирізнення в межах української народної педагогіки української національної системи виховання, де батьківська, родинна педагогіка є «серцевиною народної виховної практики» [20, 103].

Особливу цінність народної педагогіки науковці вбачають в націленості на самовиховання. Методи самовиховання набувають своєї актуальності в контексті загальної культури етносу та внаслідок впливу дорослих на дітей засобами різних методів навчання і виховання. На думку М. Г. Стельмаховича, народна педагогіка відводить самовихованню велику роль уже в ранньому віці дитини. Коли в дитини завдяки самоаналізу, самоспостереженню й самооцінці формується належний рівень свідомості й самосвідомості, дитина аналізує власну поведінку та усвідомлює потребу в підпорядкуванні особистісних рис і якостей суспільним вимогам [22, 81].

Отже, у народній родинній (батьківській) педагогіці зібрано досвід виховання дітей у сім'ї з огляду на всі додаткові чинники впливу на особистість. Науковці звертають увагу на складники процесу виховання з вузьким значенням цього поняття: їхні завдання, принципи, зміст, методи, засоби, прийоми, форми виховання. У такому значенні, на нашу думку, її доцільніше було б назвати теорією і практикою народного виховання чи системою народного виховання. При цьому постає питання про доцільність відокремлення від цієї частини культури досвіду виховання мужньої, сильної, благородної людини, захисника своєї батьківщини.

У більшості народів світу зібраний багатий досвід виховання мужньої людини, воїна, захисника своєї батьківщини. Частиною української народної педагогіки В. Г. Кузь, А. К. Невгодовський, Ю. Д. Руденко вважають козацьку педагогіку. Науковці підкреслюють, що «створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейно-моральні, емоційно-естетичні, психолого-педагогічні надбання наших пращурів від часів трипільської культури Київської Русі». Провідні ідеї козацької педагогіки, повністю

узгоджені з народними поглядами на виховання дитини, утворювали систему формування «козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю» [20, 62]. Образ козака як досконалої особи українця відповідає подібним образам в інших народів (у народів Кавказу – витязь, джигіт, у японців – самурай, у турків – яничар тощо), на чому наголошує й В. А. Мосіяшенко [19, 30].

Реалістично описують козацьке життя, окремі аспекти козацької педагогіки Д. І. Яворницький, Г. Л. Боплан, систему козацького виховання – О. С. Мельничук, особливості застосування українських народних ігор у практиці національних бойових мистецтв – О. С. Мандзяк. Аналіз праць цих авторів засвідчує правомірність віднесення визначеної частини народної педагогічної культури до системи народного виховання.

Народна дидактика. Я. Ф. Чепіга, розглядаючи особливості формування особистості дитини в умовах певного етносу, звертає увагу на те, що з перших років життя дитина підпадає під вплив оточення, що надає «національної особливості думанню та складові міркування». «До того ж, – пише дослідник, – звичайно, і розум наш силкується знайти однакові приймання, – інстинктивно в новій річі шукає таких рис, які б збудили відомі вже нам ідеї. Така риса нашого розуму надає нашим ідеям відтінку індивідуальності й належності до певної (національної) групи особ». Світогляд, на думку дослідника, має національний характер: «Рідна країна, рідні люди, рідна семья, її звичаї, її звички, матерня мова суть перші розумові чинники, перший розумовий матеріал, прийнятий нами безпосередно власними вчуттями, зміцнений власним досвідом, асоційований рядом живих рідних образів». Цей матеріал у процесі навчання «легко згадується і відтворюється» [28, 194–197]. Тож, процес навчання буде правильно організованим, якщо в ньому будуть враховані особливості національного мислення, характеру, світогляду, які знаходять відображення в народній педагогічній культурі.

М. Г. Стельмахович, акцентуючи увагу на українській народній педагогіці, вводить до наукового тезаурусу етнопедагогіки термін «народна дидактика». Народна дидактика, на думку науковця, – «це та частина народної педагогіки, яка відображає здобутки трудящих у галузі освіти й навчання, що

виражаються в поглядах народу на принципи, зміст і методи навчання та втілення в народній практиці форм і методів озброєння юних поколінь знаннями, уміннями й навичками, розвитку їхніх пізнавальних сил і здібностей» [22, 225]. Зібраний науковцями матеріал дає змогу О. Я. Савченко в 1997 році «підґрунтям дидактики» назвати етнодидактику. Ф. Г. Ялалов з 2002 року такий термін вживає щодо системи народних способів навчання, яка вивчається етнопедагогікою.

В. І. Кононенко, В. А. Мосіяшенко, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявакко у своїх працях зосереджують увагу на возвеличуванні українським народом знань, розуму, мудрості; вирізняють завдання розумового виховання, характерні для українців; формулюють принципи народної освіти; характеризують традиційні методи, засоби та форми навчання, ставлення до вчителя.

Ставлення до освіти, розумних людей, учителів у різних народів віддзеркалювалось у прислів'ях та приказках. Наприклад, в українців казали: «Здобудеш освіту – побачиш більше світу», «Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже», «За одного вченого десять невчених дають», «Шануй учителя як родителя», «Добре того навчати, хто хоче все знати» тощо.

Значне місце в традиційному розумовому вихованні українців, на думку М. Г. Стельмаховича, посідають фольклорні твори: казки, пісні, перекази, легенди, байки, частівки, прислів'я, приказки тощо. До засобів традиційного українського виховання вчений відносить також рідну мову, фольклор, національні звичаї, традиції свята, обряди, символи й різні види народного мистецтва, дитячі народні ігри та іграшки, живу практику трудового й сімейного виховання, народні ремесла і промисли, родинно-побутову культуру народу [23, 5]. Узагальнюється цей ряд В. А. Мосіяшенком: серед найголовніших засобів народної педагогіки він називає рідну мову, «фольклор, міфологію, символіку, народне мистецтво, народні традиції, звичаї, обряди, народні ігри, іграшки тощо» [19, 9].

Не випадково на сьогодні актуальності набувають народні іграшки, завдяки яким тривалий час відбувалось пізнання дітьми навколишнього світу. Більшість іграшок, наприклад в українців, традиційно виготовлялась дорослими або самими дітьми з

природних матеріалів: ляльки – з трави, кукурудзи, соломи; бички, поросята – з гарбузів, лози; баранці, коники, півники – з глини тощо. виготовлення іграшки та гра з нею розвивали у дитини відчуття форми, спроможність самостійно розпізнати властивості тих чи тих природних матеріалів, вдосконалювали спостережливість, пам'ять, уяву та виявляли творчі здібності.

Сучасні дослідники більше орієнтуються на засоби народної педагогіки, наголошують на можливості їх застосування в умовах сім'ї, дитячого садка, школи у процесі навчання сучасних дітей математики, мови, природознавчих дисциплін, історії, музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури, праці тощо.

Найзагальніші уявлення людей про навколишній світ, їхнє місце у ньому та ставлення до цього світу віддзеркалено в народних загадках. Їхній освітній потенціал завжди визнавався фахівцями в галузі освіти. Походження загадок пов'язують з традиційними народними обрядами. У давнину вміння відгадувати загадки було свідченням великої мудрості і сприймалося як магічна сила.

Українська загадка, на думку Є. І. Сявавко, «репрезентує всі засоби одержання знань» [25, 107]. Історію вітчизняної освіти можна вивчати за такими загадками: «Лежить – мовчить, а сто дурнів навчить», «На базарі не знайдеш, на терезах не зважиш», «Країна без будинків, місто без людей, море без води, ліс без дерев, що це таке?» Серед українських загадок, як наголошує вчена, найчисленнішими є загадки про знаряддя і продукти сільськогосподарської праці, трапляються загадки, пов'язані з мисливством, рибальством.

Загадки про предмети матеріальної культури, з одного боку, сприяли і сприяють кращому пізнанню дітьми довкілля, розвиткові їхньої спостережливості, допитливості, прищепленню смаку до суспільно-корисної діяльності, вихованню почуття поваги до трудящих і, з іншого боку, були засобом розвитку образного мислення, оскільки вони зображають предмети чи явища на основі певної спорідненості, подібності, часом ледве вловимої і навіть віддаленої: «У воді росте, та води боїться», «Плету хлівець на п'ятеро овець», «Усіх обшиваю, а сама одягу не маю», «Пливе щука з Кременчука, куди гляне – трава в'яне». Особливо показовим щодо розвитку технічних знань людини є загадки про

засоби пересування, подолання простору: «Чотири брати, та усі горбаті, а п'ятий Хома і той з хвостом».

Формуванню системи знань з математики, фізики, основ логічного мислення сприяли народні ігри. В українців розвитку математичних здібностей сприяли такі ігри, як «Класики», «Деркач», «Цурка», «Клітка» тощо. Є. І. Сявавко звертає увагу на те, що українським дітям традиційно пропонували загадки-задачі: «Скільки їх було: мати, дочка, брат, сестра, дядько, небога?», «Дві матері, дві доньки та бабуня з онучкою. Скільки душ в сім'ї?», «П'ять, п'ятнадцять, без двох двадцять, семеро, трое, ще й малих двоє» [25, 117].

Серед тувинських народних ігор особливе положення займає давня гра на вдосконалення пам'яті та вмінь усного рахунку. Вона була популярна серед дорослих і дітей. З появою національної писемності вона перетворилась у дитячу. Ведучим у цій грі була людина, за рівнем знань вища за інших. Мета гри – правильно порахувати запропоновану ведучим задачу. Хто ще погано рахує, виходить з гри. Ось кілька традиційних запитань:

Скільки лап у собаки?

Скільки ніг у двох корів?

Скільки ніг у 25 собак?

Скільки копит у 500 коней?

Скільки пальців у 30 осіб?

Вадигських іграх дорослих з дітьми, у яких діти вчилися рахувати, інформація подавалась у спеціально створених віршах. У віршованих іграх вивчали таблицю множення діти у народів Індії. Таким чином вивчення таблиці скорочувалось від років до місяця або кількох тижнів.

Популярними серед народів Азії математичними іграми є настільні сімейно-побутові ігри. До таких у тувинців відносять шахи, бичачі шахи, телячі шахи тощо. Шашки були популярними ще у єгипетських фараонів, а шахи виникли в Індії більше двох тисяч років тому. За цей час ігри набули популярності в усіх частинах світу.

Вчені багатьох країн світу останнім часом почали пильніше придивлятися до структури дитячих ігор. З'ясувалося, що за допомогою ігор діти в ранньому віці опановують перші елементи грамотності, завчають вірші, скоромовки, лічилки, окремі –

розвивають і математичні здібності. Західноєвропейський вчений Г. Марксе у статті «Культурні джерела грамотності» писав: «З деякого часу математики та фахівці з інформатики неабияк зацікавилися іграми, що найпопулярніші серед неписьменних народів. Вони звернули увагу на той факт, що діти проводять арифметичні обрахунки з блискавичною швидкістю!» Як виявилось, цьому сприяють саме дитячі ігри [12, 131].

У більшості народів світу дітям пропонувались логічні задачі. Можна впізнати подібні завдання різних народів в такому адигському логічному завданні: «Хто з вас зможе переправити через річку ягня, в'язку сіна і вовка, щоб вони не зашкодили один одному». Традиційною виступає й така українська логічна задача: «Дві матері, дві доньки та бабуся із внучкою. Скільки душ в сім'ї?»

Особливої актуальності в навчанні дітей арифметичних розрахунків набув абак. Застосування в процесі навчання римського абаку пропагувала С. М. Лисенкова ще у 70-х роках минулого століття. Китайський та японський різновиди абаку набувають популярності в багатьох школах світу, зокрема й в Україні. Завдяки східному абаку вчать дітей швидко рахувати у Школі Ментальної арифметики та Школі усного рахунку «Соробан» (м. Кривий Ріг Дніпропетровської області), подібних школах у містах Бердянськ (Запорізька область), Дніпро, Запоріжжя, Київ, Львів, Новомосковськ (Дніпропетровська область), Одеса, Харків, Чорноморськ (Одеська область).

Народна педагогічна деонтологія. У контексті розвитку сучасної педагогіки науковці вважають доцільним звернення до народної педагогічної деонтології. Цей розділ народної педагогіки відповідає поглядам дорослого, вихователя, вчителя на свої ідеали, обов'язки перед дітьми, підлітками та молоддю. У кожного народу в певний історичний період, відповідно до завдань виховання, створюється ідеал вчителя, вихователя, якому підпорядковують свою діяльність батьки, люди, що їх заміняють, народні педагоги. Народними педагогами називають людей, які займались навчанням і вихованням юних поколінь в період, коли ще не існувало офіційно створених шкіл.

У всіх народів світу є групи людей, які несуть відповідальність за якісний розвиток дітей, – це 1) батьки, 2) люди,

що їх замінюють (доречно згадати інститут аталицтва у деяких кавказьких народів), 3) наставники й учителі (у певні історичні періоди це гуру – в Індії, дитячий пастух – у чувашів, челядник – в Україні). Важливим положенням народної педагогіки є вагомість особистості вихователя для якісної організації виховного процесу. Наприклад, у японців побутувала така народна мудрість: «Біля розумного дитина й без навчання читає».

Важливими для сучасного педагога є висновки Ж. Ледлофф щодо особистості та поведінки вихователя, наставника в індіанців, які частково підтверджуються й дослідженнями сучасних американських учених [31]. Дослідниця звертає увагу на відсутність авторитаризму, нав'язливості та маніпулювання в поведінці дорослих племені екуана (Південна Америка), вагомість довіри дітям, педагогічного оптимізму. «Дитина, – пише Ж. Ледлофф, – очікує побачити сильну, зайняту, домінуючу особистість, стосовно якої вона може бути другорядною» [17, 202].

Варті осмислення факти, що індіанці племені екуана не переконують іншу людину та не підкорюють її своїй волі, не засуджують її, надають можливості дитині будь-якого віку робити власний вибір, виявляють терплячість. В силу аксіоми правильності й соціальності як вродженої риси, не ставиться під сумнів положення, що кожна дитина прагне до гармонійного життя в колективі, а не до конфліктів. Ж. Ледлофф наголошує на тому, що екуана визнають потребу людини відчувати себе захищеною й розуміють, що в інтересах усього суспільства задовольняти її. Результатом такого виховання виявляється обережність, що відповідає рівню відповідальності, помилки дітей зведені до мінімуму. Кожна людина племені екуана, як свідчать результати спостережень Ж. Ледлофф, вільна в діях, водночас позбавлена вседозволеності: дітям як соціальним істотам задаються «рамки поведінки, які ті беззастережно приймають». Кожна дитина має право мати власну думку. У спілкуванні діти й дорослі виявляють взаємоповагу, при цьому основним ініціатором спілкування виявляється дитина [17, 118–200]. У дітей в результаті такого виховання не виникає потреби захищатись від дорослих, які, по суті, є їхніми вірними й мудрими друзями.

Універсальною особливістю народної педагогіки всіх етносів вважають задоволення потреби дитини в наслідуванні та контакті з

дорослими. Враховуючи, що в умовах традиційного етносу всі члени громади виконують функцію педагогів, то всі дорослі люди повинні знати свої обов'язки перед поколіннями, що зростають, і досить майстерно їх виконувати. Це засвідчує вагомість всього обсягу народної педагогічної культури для підвищення рівня педагогічної майстерності, професіоналізму сучасного педагога.

Більшість дослідників проблем виховання звертають увагу на наявність стереотипів виховних впливів батьків, що мають певну етнічну належність, констатують залежність педагогічних установок, поглядів батьків від їхнього соціального, класового положення. Отже, педагогічне партнерство з батьками вихованців може організувати лише вихователь, спроможний враховувати ці стереотипи в організації педагогічного процесу.

Враховання традиційних підходів до виховання дітей в організації педагогічного процесу в сучасному закладі дошкільної освіти. Вихователь, який враховує здобутки етнопедагогіки у своїй педагогічній практиці, спроможний реалізувати вимоги етнопедагогічного підходу в освіті. Етнопедагогічний підхід, як констатують М. Б. Кожанова, В. І. Лозова, Г. В. Троцько, уможлиблює виділення в якості одного з феноменів соціокультурної реальності етнічну картину світу (яка є вагомою для самовизначення людини й існує не на рівні статистики, а в реальних духовних і матеріальних цінностях), демонстрацію переконання фахівця у тому, що людина живе в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певного етносу, передбачає врахування в педагогічному процесі наступного положення: «навчання і виховання підростаючих поколінь повинно організовуватись з урахуванням національних традицій народу, його культури, звичаїв». Отже, оволодіння вихователя, вчителя етнопедагогічною інформацією виявляє тенденції вдосконалення педагогічної теорії і практики, відповідає сучасним запитам суспільства. Спроможність фахівця застосовувати знання з етнопедагогіки на теоретичному і практичному рівнях виявляє його етнопедагогічну компетентність.

Особливу потребу в етнопедагогічній компетентності мають фахівці у галузі дошкільної освіти, оскільки саме від їхньої здатності творчо опрацьовувати світовий педагогічний досвід, враховувати етнічну належність вихованців залежить

продуктивність організації педагогічного процесу, успішність співпраці педагога з батьками учнів, якість навчання і виховання дитини, її спроможність до особистісної самореалізації у процесі подальшого навчання та інших видів діяльності.

Вихователь, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, покликаний формувати у вихованців особистісну, рухову і здоров'язбережувальну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, природничо-екологічну, ігрову, соціально-громадянську, комунікативну, художньо-мовленнєву, мистецько-творчу компетентності, які зорієнтовані на кваліфіковане оперування вихователем в освітньому процесі низкою етнопедагогічних знань – знаннями про традиції виховання в українців та інших народів світу, про українські народні ігри, заклички, традиційні способи розподілу ролей, лічилки, пісні, танці, казки, прислів'я, приказки, скоромовки, загадки, народні свята, інші культурні надбання українського народу [1, 3–5].

Сформованість різних компонентів етнопедагогічної компетентності сприяє успішному вирішенню вихователем закладу дошкільної освіти таких завдань: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей; формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини [1].

Використання засобів народної педагогіки, як засвідчує аналіз сучасної педагогічної практики організації життєдіяльності дітей у закладах дошкільної освіти, забезпечує утвердження цінностей дошкільної освіти, зокрема щасливого проживання дитиною дошкільного дитинства, визнання потенціалу дошкільного

дитинства в розвитку особистості, зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини, формування ціннісного ставлення до життя, розвиток творчих здібностей, збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями, збереження дитячої субкультури, організацію успішного соціально-педагогічного партнерства [1, 3–5].

Оскільки етнопедагогіка – це галузь науки, адресована педагогам, то етнопедагогічні аспекти виховання дитини ми розглянемо у контексті професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Оволодіння етнопедагогічною компетентністю дасть змогу вихователю якісніше організувати педагогічний процес, що буде виявлятися у таких компетенціях фахівця:

- актуальній готовності використовувати загальнокультурний та етнопедагогічний фонд знань у процесі вирішення професійних завдань;

- свідомому підході до визначення вихідних положень організації освітнього процесу в сучасному закладі дошкільної освіти на основі аналізу мети й завдань традиційного навчання і виховання дітей у різних народів у певні історичні періоди розвитку суспільства;

- осмисленні на основі аналізу етнічної педагогічної культури закономірностей і принципів організації педагогічного процесу в різних народів, можливості успішної реалізації їх вимог у реальному житті;

- спроможності до врахування здобутків народної педагогіки в процесі організації сучасного педагогічного процесу, з'ясування можливих та ефективних шляхів реалізації деяких прогресивних виховних ідей різних народів у сучасній науково-педагогічній діяльності фахівців у галузі дошкільної освіти;

- дотриманні етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, взаємин, соціальної взаємодії;

- врахуванні в педагогічному процесі національних особливостей світосприйняття, стереотипів поведінки, які відображають уявлення про естетику природи, людини, мови, взаємин тощо;

– вивченні змісту процесів соціалізації та виховання дітей у конкретних народів з орієнтацією на різні складники народної педагогіки, усвідомленні їх зв'язку з різними чинниками формування особистості;

– осмисленні особливостей організації процесу формування трудової, інтелектуальної, правової, економічної, комунікативної та інших культур різних народів у поколінь, що зростають;

– на основі визначення завдань, змісту, принципів, правил, методів, засобів, прийомів, форм навчання та виховання в народній педагогіці спроможності педагога до зацікавлення дітей різними видами діяльності, його здатності застосовувати традиційні для народної педагогіки засоби розумового, трудового, політехнічного та інших складників виховання, формувати в дітей певні якості особистості, грамотну поведінку в природі та суспільстві тощо;

– культивуванні вихователем здорового способу життя та безпеки життєдіяльності в складних умовах динамічного розвитку суспільства, удосконалення технічних умов життя людства; спроможності педагога до формування мотивації дітей на здоровий спосіб життя;

– оволодінні народно-педагогічною інформацією щодо здоров'я та умов його збереження, опанування прийомами запобігання травматизму, системами загартування, засвоєння системи знань про походження різних видів спорту, традицій застосування дитячих та спортивних ігор у процесі формування міцної, здорової, фізично досконалої людини, особливості організації гігієнічного виховання; усвідомлення цінності ігрової атрибутики, виготовленої з природних матеріалів тощо;

– оволодінні педагога системою знань про методи, засоби, прийоми та форми естетичного виховання дітей у різних народів, твори різних видів народного мистецтва, умінні вихователя грамотно застосовувати надбання народної педагогіки в галузі естетичного виховання, залучати дітей до творчої діяльності з опертям на народні здобутки в різних галузях мистецтва;

– професійному аналізу змісту та особливостей застосування й організації методів, засобів, прийомів і форм виховання дітей, традиційних для певних верств населення в різних народів світу;

- умінні ознайомлювати вихованців з народним календарем, традиційними святами українців та інших народів світу;
- усвідомленні вагомості та застосуванні в освітньому процесі окремих елементів традиційної дитячої субкультури (закличок, лічилок, мирилок, пісень, танців тощо);
- вдосконаленні педагогічного партнерства на основі кваліфікованої організації педагогічного спілкування, тактовності й толерантності педагога у спілкуванні з учнями та їхніми батьками – представниками різних національностей;
- спроможності до продуктивної дослідницької діяльності в галузі етнопедагогіки, до самостійного творчого розв'язання дослідницьких завдань теоретичного або прикладного характеру у сфері етнопедагогічної діяльності;
- здатності до підвищення свого рівня професійної майстерності через опрацювання народно-педагогічних уявлень про загальний ідеал людини та ідеал педагога у різних народів, оволодіння способами регулювання власних емоційних станів і прийомами формування комунікативних навичок, опанування шляхами створення бажаного професійного іміджу тощо;
- здатності до виявлення креативності в обладнанні приміщень у дошкільному закладі, зокрема й ігрових куточків, куточків народної культури тощо.

Отже, людство оперує багатством емпірично апробованих засобів, методів, прийомів, форм навчання і виховання, які застосовуються в межах віками перевірених педагогічних систем. Ігнорування цього досвіду, відмова гідно його оцінити є нерозумними. Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти повинен враховувати різні етнопедагогічні аспекти виховання дитини, які стосуються організації системи виховання, удосконалення процесу навчання, обладнання приміщень освітнього закладу, роботи з батьками вихованців тощо, – що забезпечить підвищення якості організованого педагогічного процесу.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Затв. 12.01.2021 р. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>(дата звернення : 15.03.2021).

2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. Київ : Вища школа, 1994. 398 с.
3. Бурыкин А. А. Социальные аспекты этнопедагогики (на материале традиционной культуры малочисленных народов Севера). *Языки. Литература. История. Культура*. Санкт-Петербург : ЯЛИК, 2000. №38. С. 8–9.
4. Виноградов Г. С. Детский народный календарь (из очерков по детской этнографии). Иркутск : Издание Восточно-Сибирского Отделения Русского Географического Общества, 1924. 35 с.
5. Волков Г. Н. Этнопедагогика: ученик. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Грицак Є. Дитина в українських народних повір'ях і в народному лісництві. *Неопалима купина*. 1995. №3–4. С.75–100.
8. Дитячі пісні та речитативи / упор. Г. В. Довженок, К. В. Луганська. Київ : Наукова думка, 1991. 408 с.
9. Дружинин В. Н. Психология семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 176 с.
10. Духнович О. В. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских. *Духнович О. В. Твори: у 4 т. Т.2*. Пряшев: Словацке педагогічне видавництво в Братиславі, Відділ укр літ в Пряшеві, 1967. 734 с.
11. Заглада Н. Побут селянської дитини. *Народна культура українців: життєвий цикл людини: історико-етнологічне дослідження: у 5 т. / наук. ред. М. Гримич*. Київ : Дуліби, 2008. С. 214–396.
12. Кожуховська Л. П. Ігор народних символіка. *Словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка, В. В. Куйбіди*. Київ : Міленіум, 2005. С. 130–132.
13. Козак Н. Українська родинна педагогіка: минуле й сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2002. №8. С. 14–15.
14. Кон И. С. Возрастной символизм и образы детства. *Альманах социальных исследований «Рубеж»*. URL : <http://ecsocman.hse.ru/rubezh/msg/16811554.html> (дата звернення – 20.06.2021 р.).
15. Кон И. С. Ребенок и общество : (Историко-этнографическая перспектива). Москва : Наука, 1988. 270 с.
16. Кон И. С. Этнография детства. *Историографический очерк. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / под ред. И. С. Кона*. Москва : Наука, 1983. С. 9–51.

17. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности. Москва : Генезис, 2007. 207 с.
18. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 720 с.
19. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка. Суми : Університетська книга, 2010. 174 с.
20. Основи національного виховання / ред. В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук. Київ : Інформ.-вид. центр «Київ», 1993. 152 с.
21. Руснак Є. І. Український фольклор. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 304 с.
22. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Радянська школа, 1985. 312 с.
23. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
24. Сявакко Є. Етнопедагогіка: сучасний стан досліджень. *Науково-методологічний вісник*. 1995. №3. С. 39–51.
25. Сявакко Є. І. Українська етнопедагогіка: навчально-методичний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 159 с.
26. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.4 / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Педагогика, 1989. 528 с.
27. Федорова С. Этнокультурная компетентность педагога. *Дошкольное образование*. 2002. №20. URL : <http://dob.1september.ru/2002/20/14.htm>(дата звернення – 25.06.2021 р.).
28. Чепіга Я. Ф. Національне виховання. *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст)* : хрестоматія / упор. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Науковий світ, 2003. С. 191–208.
29. Шаравара О. Ю. Розвиток духовності дошкільника засобами етнопедагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. 102 с.
30. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків: у 3-х т.Т. 1. Київ : Наукова думка, 1990. 578 с.
31. Ярошинська О. О. Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 18 с.
32. North American Indian life : customs and Traditions of 23 Tribes / tditioned by Elsie Clews Parsons. New York: Dover Publications, INC, 1992. 420 с.

СПЕЦИФІКА РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна ПРИБОРА

Актуальність дослідження проблеми розвивального середовища в закладі дошкільної освіти. Генеза поняття: від середовища до розвивального середовища. Поняття «розвивальне середовище». Типологія розвивального середовища. Типи розвивального освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.

Актуальність дослідження проблеми розвивального середовища в закладі дошкільної освіти. Актуальність створення розвивального середовища для дітей дошкільного віку пов'язана зі специфікою вікового періоду. Дошкільники набувають соціальний досвід та здобувають нові відомості про навколишній світ із середовища, яке їх оточує, під час безпосереднього спілкування з дорослими, з книг та Інтернету. Перші два джерела є основними в закладах дошкільної освіти, відтак важливо, щоб середовище, в якому знаходиться дитина, було розвивальним.

Завдання керівника закладу дошкільної освіти полягає у створенні середовища, яке б виступало основним засобом розвитку особистості дитини та джерелом її знань і досвіду.

У наукових доробках багатьох вітчизняних і зарубіжних учених акцентується увага на організації розвивального середовища в закладі дошкільної освіти (Е. Алієва, О. Байєр, А. Гончаренко, В. Демкова, Т. Журавко, О. Карабанова, І. Карабаєва, І. Леонтєв, О. Радіонова, П. Рабінович) на окремих типах розвивального середовища в ЗДО: мовленнєвому (А. Анішук, А. Гончаренко, Л. Крутій), екологічному (С. Ніколаєва, Н. Рижова, З. Плохій), предметному (Т. Антонова, О. Артамонова, А. Бондаренко, Т. Доронова, Е. Зворигіна, Н. Гринявічене, Л. Кларіна, В. Логінова, С. Новосьолова, Г. Пантелєєв, Л. Пантелєєва, Л. Парамонова, Л. Смивіна, Л. Стрелкова та ін.), предметно-просторовому (Н. Ветлугіна, Л. Кларіна, Т. Комарова, Е. Марич, Н. Ніцета, С. Новосьолова, В. Петровський, Л. Смивіна, Л. Стрелкова, О. Цапліна), предметно-ігровому (Н. Кащук, К. Семенова).

У наш час набула розвитку проблема змісту предметно-розвивального середовища в роботі з сенсорного розвитку дітей раннього віку (О. Артамонова, Ю. Малюкова, Ю. Малікова, С. Новосьолова, Л. Олійник, П. Павлова, В. Петровський, К. Печора, Н. Рижова, Л. Сєдова та ін.).

Для нашого дослідження важливими є дотичні до цієї проблеми аспекти організації ефективного середовища в освітніх закладах: значущість середовища у процесі становлення і розвитку особистості на різних етапах життя (К. Абульханова-Славська, Н. Крилова, О. Леонтєв, Д. Маркович, М. Черноушек), середовищний підхід у вихованні (Ю. Мануйлов, Л. Новікова, К. Приходченко), педагогічна сутність та проєктування, діагностика ефективності освітнього середовища (Т. Гущина, С. Дерябо, Г. Зайцева, В. Ясвін); освітнє середовище в концепції розвивального навчання (В. Слободчиков); вплив освітнього середовища на раннє дитинство (А. Рейнолдс, П. Стівенс, Е. Хігінс); теорія «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський); спонтанний характер механізму саморозвитку діяльності (А. Запорожець); комунікативний розвиток в освітньому середовищі (В. Рубцов), саморозвиток дитини в ігровому освітньому середовищі (Є. Зворигіна, Л. Парамонова); пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку засобами спеціально обладнаного середовища (А. Вербенець, М. Полякова); вплив предметно-просторового середовища на гендерний розвиток дитини (І. Євтушенко).

Незважаючи на посилення інтересу педагогів та психологів до моделювання та трансформування розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, висвітлення окремих його типів, цілісного дослідження проблеми розвивального середовища в ЗДО зроблено не було.

Зокрема, залишаються малодослідженими питання генези поняття розвивального середовища та типології розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, що зумовлює актуальність досліджуваної теми.

Генеза поняття: від середовища до розвивального середовища. Проблема дослідження впливу середовища на розвиток дітей дошкільного віку не нова. Термін «середовище» вперше було введено в гуманітарну науку французьким

філософом-позитивістом Іпполітом Теном (1828–1893), який пов'язував розвиток здібностей дитини із впливом відповідного оточення, її приналежністю до певного культурного, соціального, духовного, психологічного, етнографічного природного середовища [48, с. 160].

На основі аналізу педагогічної літератури українські науковці Т. Журавко, О. Соколовська визначили, що поняття «середовище» стосовно закладів освіти широко застосовувалося з кінця ХІХ ст. [12; 49].

Німецький педагог Фрідріх Фребель вважав важливим створення предметного середовища, яке б сприяло потребі дитини в пізнанні навколишнього світу, творчій реалізації її природних здібностей. Для нього було важливо не порушувати природне середовище і природний розвиток дитини.

Педагоги-реформаторами «нових шкіл» Західної Європи С. Редді, О. Декролі, Д. Бедлі, Г. Літц, Е. Демолен, А. Фарія де Васконселос, Г. Вінекен, П. Гехеб хоча й не використовували у своїх творах термін «розвивальне середовище», однак в освітній практичній діяльності створили його. Для них у центрі уваги був не предмет чи поняття, а середовище (*Heimat*). Вплив середовища на дитину вони вбачали у впливові природи, естетики та стосунків між людьми. При організації освітнього процесу зверталася увага на місце розташування закладу, привабливу територію навколо нього, режим дня, застосування діяльнісного підходу у здобутті знань, виокремлення різних осередків діяльності. Акцент робився на створенні в «нових школах» соціального середовища, в якому б вихователі та учні жили спільним інтересами, прагненнями, ідеями, підкорялися одним законам і водночас залишалися неповторними особистостями в спільному колективному житті [40, с. 20–21].

Бельгійський педагог Жан Овідій Декролі говорив про важливість природного середовища, в якому через спонтанні спостереження дитина здобуває інформацію про життя людини та навколишнє середовище. До нього відносив: майстерні, кутки живої природи, шкільний город, навчальні заняття [20, с. 57].

У педагогіці прагматизму американського педагога Джона Дьюї для розвитку дітей застосовували діяльнісне середовище. Для педагога «дитина стає сонцем, навколо якого обертаються всі

засоби навчання: вона – зосередження, навколо якого вони облаштовуються» [11].

Ідеї Дж. Дьюї вплинули на оновлення діяльності фребелівських дитячих садків, у яких з часом почали звертати увагу тільки на засоби навчання, запропоновані Ф. Фребелем, забуваючи про «дух» методики». Відтак, ідеї американського педагога відновили погляд на дитину як суб'єкта виховання, повагу до свободи та інтересів дітей. Штучне середовище, на думку фребелістів, і система апаратів, в оточенні яких перебуває дитина, яка виховується в дитячому садку М. Монтесорі, позбавляють її свободи.

Наслідуючи ідеї Дж. Дьюї, Марія Монтесорі важливою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом спеціальному просторово-предметному середовищі. В результаті своїх експериментальних досліджень вона прийшла до висновку, що виховання дітей починається з правильної організації «підготовленого» середовища:

1) діти повинні виховуватись у просторій, світлій кімнаті, оформленій у теплих і витриманих тонах, без зайвих обтяжуючих елементів у приміщенні, з легкими і рухливими меблями різних форм і конструкцій відповідно до зросту дітей;

2) групове приміщення організовується за принципом відкритого простору: діти можуть легко вийти з приміщення на вулицю, дістати будь-який цікавий їм матеріал, згрупований за розділами;

3) групова кімната обов'язково має зони: навчальну, трудову, математичну, природознавчу, для малювання, для рукоділля, для читання, для відпочинку, кухні;

4) природничий дидактичний матеріал розташовується на рівні очей дитини. Клітки з птахами, тваринами, акваріум, кімнатні рослини розміщуються рівномірно по всій груповій кімнаті, а не в одному спеціально визначеному місці;

5) середовище доповнюють невеликі килимки для занять та ігор з дидактичними матеріалами, які зберігаються скрученими у спеціальних стійках [14, с. 5–7].

Представник вальдорфської педагогіки австрійський учений Рудольф Штайнер обґрунтував концепцію розвивального

(формувального або деструктивного) педагогічного середовища, яким є предметний і людський світи. Сутність теорії виховання Р. Штайнера полягає в наданні дитині допомоги для гармонійного розкриття особистості, що може бути особливо актуально при проблемах особистісного розвитку дитини. Педагог стверджував, що фізичне середовище, яке впливає на дитину, необхідно розуміти в широкому сенсі та відносити до нього всі речі, що оточують дитину, події, які відбуваються навколо неї та сприймаються її органами чуття, все з фізичного простору, що має подіяти на її духовні сили, «всі моральні й аморальні, всі дурні й розумні вчинки, які відбуваються поблизу неї» [21, с. 27–28].

У вітчизняній педагогіці на початку – у першій третині ХХ ст. проблемами «правильної» організації середовища в освітніх закладах займалися С. Русова, Н. Лубенець, Т. Лубенець, Е. Яновська.

С. Русова наголошувала, що необхідно організувати середовище закладу, враховуючи місцеві особливості: «... навкруги в дитячому садку мусить бути усе рідне, що нагадує знайомі хатні обставини з найкращого боку; мусить лунає рідне слово, рідна музика й поезія» [43, с. 39].

При облаштуванні інтер'єру дитячого садка треба зважати на потреби та інтереси дошкільників, їхні побажання: «придивляйтесь до цих обставин дитячими очима, де самі діти почувають себе найкраще, такі обставини і належить утворити» [43, с. 39].

Важливою умовою створення середовища є облаштування в дитячому садку осередків з достатньою кількістю «речей» для діяльності з ними [43, с. 188–200].

Щодо підбору іграшок, матеріалів та атрибутів для дітей в дитячому садку, педагог пропонувала облаштувати такі осередки для діяльності, де «дитина відчуває себе вільно, зацікавлена всім, що їй так легко зрозуміле...» [43, с. 39].

У дошкільному закладі вона радила всі матеріали докільця подавати згідно з порами року, тематично, а одна тема наскрізно об'єднувала різноманітні види діяльності дітей.

Голова Товариства народних дитячих садків Наталія Лубенець теж звертала увагу на значення інтер'єру закладу для розвитку дошкільнят. Вона акцентувала увагу на важливості світлих кольорів стін приміщення, зручного розміщення дитячих

столів і стільців, «різних дрібничок», які «підживлюють» кімнату. На думку педагога, горщики з квітами на підвіконнях групової кімнати, акваріум з рибками, картини на стінах, стелаж з готовими дитячими роботами й іграшками активізують позитивний настрій у вихованців [26, с. 5–6].

Підтримуючи ідеї Ф. Фребеля, власниця Єлисаветградського дитячого садка Естер Яновська наголошувала на важливості створення «розумного» середовища, в якому дитина мала б можливість вільно творити, працювати, гратися та саморозвиватися. Створення такого середовища ґрунтувалося на залученні в освітній процес навчальних матеріалів Ф. Фребеля: «Куб, цеглинки, палички, папір, олівці, фарби, глина і всякі інші посібники – усе це пробуджує інтереси дітей, розширює їхні маленькі горизонти, розвиває, виховує їх. І результатом таких робіт є самодіяльність, творчість» [54, с. 597].

Отже, в цей період як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги цікавляться проблемами середовища, яке оточує дитину, надають практичні рекомендації щодо організації ефективного середовища для розвитку дітей.

У 20 рр. ХХ ст. прибічники трудової школи німецький педагог Георг Кершенштейнер та французький педагог Селестен Френе вважали середовище, що оточує дитину, важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя, тому воно організовувалось так, щоб спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей. С. Френе особливу увагу приділяв конструюванню середовища, в якому знаходиться дитина.

Польський педагог Януш Корчак розглядав освітнє середовище як виховне та виділяв його чотири типи: «догматичний», «ідейний», «безтурботного споживання», «зовнішнього лоску і кар'єри».

У 20 рр. ХХ ст. у радянській педагогіці до педагогічного тезаурусу входять поняття «оточуюче середовище» (П. Блонський), «дитяче середовище» (М. Іорданський), «педагогічне середовище» (С. Шацький), «соціальне середовище» (А. Макаренко).

Педагогіка середовища педагогом-експериментатором Станіславом Шацьким розглядалася як взаємодія школи з іншими

виховними закладами, за якої відбувається вивчення і використання виховних можливостей соціального середовища, усвідомлене насичення соціального середовища виховним потенціалом. Хоча педагог також звертав увагу і на необхідність урахування потреб дитини при організації середовища. С. Шацький зауважував, що соціокультурне середовище обов'язково повинно бути випереджуючим фактором у дитячому розвитку.

Вітчизняний педолог Павло Блонський для становлення дитини вважав необхідним соціальне середовище – «суспільне середовище дитини».

Вітчизняний вчений Микола Іорданський ввів поняття «дитяче середовище», яке вважав похідним від зовнішнього та соціального середовища. На його погляд, дитяче середовище тісно взаємодіє з середовищем дорослих, піддається впливу таких факторів, як природа, побут, соціально-економічний устрій, родина, вулиця, школа, та загалом все «людське середовище» з його психічним впливом [17, с. 57]. Педагога цікавили передусім питання впливу дитячого середовища на дітей та їхні соціальні почуття. Воно розглядалося як самостійний фактор виховання відносно дітей-однолітків, старших дітей, дорослих (вихователя, керівника дитячого садка). Щодо дошкільників, його цікавили питання вияву та розвитку соціальних почуттів у дитячому середовищі: особливості гри дитини в колективі, в групі однолітків, з постійним другом, тяжіння до індивідуальних занять, усамітнення на заняттях та іграх, ставлення до колективних робіт, виникнення симпатій і прихильностей до інших [17, с. 60–62].

Соціальне середовище Антон Макаренко розглядав як взаємодію дітей і педагогів, в якій відбувається різновікова кооперація, демонстрація педагогічної взаємодії в «живому» спілкуванні. Дослідник, як і С. Френе, підтвердив у результаті спостережень, що кожна конкретна особистість завжди безпосередньо залежить від середовища, в якому знаходиться, та від відносин, які складаються між дитиною та оточуючими її позитивними та негативними умовами.

Як бачимо, в цей період поступово зміщується акцент з дитини як об'єкта, її рис та поведінки на умови виховання,

середовище, предмети, міжособистісні стосунки, діяльність, у якій задіяна дитина.

У другій половині ХХ ст. відомий український педагог Василь Сухомлинський наголошував на важливості середовищного підходу до виховання дітей старшого дошкільного віку. На його думку, виховний простір повинен сприяти поєднанню традиційної системи виховання з системою максимально наближеною до середовища життєдіяльності дитини. Педагог вбачав в освітньому середовищі сукупність взаємопов'язаних, спеціально створених матеріальних і духовних умов у відкритій педагогічній системі, в якій за рахунок активної взаємодії вихователя і дошкільника на основі принципу гуманізму виникає педагогічний вплив, що сприяє узгодженню темпів і рівнів розвитку, становленню творчої особистості, а також виникнення якісно нового рівня дошкільної освіти [49, с.147].

Психологи Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Д. Ельконін під розвивальним середовищем розуміли навчально-виховний простір, в якому здійснюється розвивальне навчання. Фактично це створення умов, за яких стає можливим розвиток інтересів, здібностей дитини відповідно до її потенціалу в освітньому закладі.

Отже, провідні педагоги другої половини ХХ ст. вважали, що об'єктом впливу педагога є умови, в яких існує дитина. До зовнішніх умов учені відносили середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність.

З розвитком системи дошкільної освіти підвищився інтерес до предметно-розвивального середовища закладів. У кінці 1960-х – на початку 1970-х рр. лабораторія естетичного виховання Академії педагогічних наук СРСР під керівництвом Н. Ветлугіної розробила вимоги до інтер'єру групових кімнат, вестибюлю та інших приміщень дошкільних закладів.

Паралельно дослідження проводились іноземними науковцями. Німецький психолог і психіатр Рудольф Мос (1979), американський психолог Фред Стіл (1973) та американський дитячий психолог Урі Бронфенбреннер (1981, 2005) досліджували вплив середовища на якість засвоєння матеріалу. Модель, розроблена Р. Мосом, підкреслювала, що «архітектура та фізичний

дизайн можуть впливати на психологічні стани та соціальну поведінку» [56, с. 6].

Ф. Стіл виділив п'ять функцій шкільної архітектури, необхідних для ефективного освітнього процесу: безпека та притулок, задоволення, символічна ідентифікація, інструментальність, виконання завдань та соціальний контакт, які залишаються актуальними і в наш час [61, с. 253].

У. Бронфенбреннер (1981, 2005) розглядав соціально-екологічний вимір викладання та навчання в закладах освіти. Користь цієї теорії для створення механізмів навчання проілюстрована Вернером Захером (2006) у його книзі «Didaktikder Lernökologie», де висвітлюються особливості використання соціального оточення для покращення викладання та навчання у класі [61, с. 253].

У кінці ХХ ст. теорія середовища отримала свій подальший розвиток. У педагогічному аспекті провідною категорією в поясненні цього поняття стає «взаємодія»; відповідно почали виділятися різні види педагогічного середовища: природне, предметно-просторове, естетичне, освітнє, розвивальне тощо.

У сучасній українській педагогіці розвивальне середовище тісно пов'язується з освітнім і розглядається як його складова. Під освітнім середовищем розуміється частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітнього процесу. Н. Голованова зауважує, що освітнє середовище має взаємодіяти з середовищем і враховувати його особливості, змінюючи свій вплив з метою підтримання в середовищі позитивних тенденцій виховання і попередження негативних.

Аналіз наявних наукових досліджень дозволив українським ученим Ю. Шапран та О. Шапран запропонувати типологію середовищ в освіті за такими ознаками: *за впровадженням нововведень* (традиційне і творчо-інноваційне); *за видами діяльності* (ігрове, навчальне, професійне, комунікативне); *за особливостями оточення* (природне, соціальне, інформаційно-освітнє, віртуальне); *за специфікою впливу на особистість* (здоров'язберезувальне, розвивальне, виховне і рефлексивне) [52, с. 8].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на класифікацію за специфікою впливу на особистість, в якій виділяється розвивальне освітнє середовище.

Поняття «розвивальне середовище». Поняття «розвивальне середовище» було введено 1984 року Дж. Равеном у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація». Він розглядав розвивальне середовище як сприятливе середовище, в якому люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і в процесі їх досягнення розвивати свою компетентність.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі розвивального середовища, свідчить про відсутність єдиного терміна на позначення цього поняття у світовій педагогічній теорії та практиці.

В українському і російському тезаурусі використовуються терміни «розвивальне середовище» та «розвивальне освітнє середовище». Більше уваги російські дослідники, як і білоруські, приділяють просторово-розвивальному середовищу, іноді уподібнюючи цей термін розвивальному середовищу (біл. *просторава-развіццёвай асяроддзя*).

Аналогом розвивального середовища у британській педагогіці є стимулююче середовище (анг. *enabling environment*), в американській – сприятливе для розвитку середовище (анг. *developmentally appropriate environment*).

У сучасній українській педагогіці існує два підходи до розуміння освітнього розвивального середовища.

Представники першого підходу (О. Байєр, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Сосновенко, С. Новосьолова, Ю. Шапран, О. Шапран) розуміють освітнє розвивальне середовище комплексно, враховуючи всю сукупність умов впливу на особистість: психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних, які забезпечують організацію життєдіяльності та всебічний розвиток дитини.

На психологічному аспекті цього поняття наголошує доктор педагогічних наук К. Крутій, яка вважає, що розвивальне освітнє середовище – це «спеціально змодельовані умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку та дорослішання особистості. Створення освітнього середовища дає

змогу дитині усвідомлювати власні можливості, виявляти ініціативу й усебічно реалізувати себе» [22, с. 4].

Представники другого підходу (О. Белая, З. Береснева, Т. Журавко, О. Кондрашова, Р. Семенова) ототожнюють розвивальне середовище з одним чи кількома його видами: розвивальним предметно-просторовим середовищем, предметно-розвивальним та соціальним розвивальним середовищем.

Так, Т. Журавко розглядає розвивальне середовище тільки як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку [12, с. 89].

Під розвивальним середовищем закладу дошкільної освіти ми розуміємо комплекс спеціально-змодельованих психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують соціалізацію дітей дошкільного віку та становлення дитини як особистості.

У сучасних нормативних документах загальнодержавного та обласного значення майже не звертається увага на специфіку розвивального середовища в закладах дошкільної освіти. Зазначимо, що в «Базовому компоненті дошкільної освіти» (Державному стандарті дошкільної освіти) (2021 р.) висвітлено термін освітнє середовище, під яким розуміється «сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для функціонування освіти. Це система впливів і умов на формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному середовищі» [2, с. 36]. Розвивальне освітнє середовище закладу дошкільної освіти не виокремлюється. Хоча в проекті цього документа для розвивального освітнього середовища закладу дошкільної освіти був підпункт 1.8, в якому чітко розшифровувалось, що під освітнім середовищем розуміється «доступне, безпечне та розвивальне» [36, с. 7].

Даний термін висвітлено в Додатку до листа МОН України № 1/9-396 від 25 липня 2016 р. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах», Додатку до листа МОН України № 1/9-249 від 19.04.2018 р. «Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності

дошкільної та початкової освіти», Програмі розвитку освіти міста Кропивницького на 2021–2025 роки.

Серед названих документів найбільш детально розвивальне середовище розкрито у Інструктивно-методичних рекомендаціях «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» (2016 р.). Зокрема зазначається, що таке середовище «організовується відповідно до вікових особливостей дітей раннього і дошкільного віку згідно з вимогами комплексних і парціальних програм, що обираються педагогічним колективом для використання в освітньому процесі» [39, с. 225].

Під розвивальним освітнім середовищем ми розуміємо комплекс спеціально-змодельованих психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, спрямованих на забезпечення всебічного гармонійного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти.

На основі проаналізованих зарубіжних [6; 28; 31; 46; 54–63] і вітчизняних [1; 3; 8; 18; 19; 40] психолого-педагогічних джерел можна сформулювати основні вимоги до організації розвивального освітнього середовища закладу дошкільної освіти:

- відповідність змісту освіти Базовому компоненту дошкільної освіти;
- забезпечення формування ключових компетентностей, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти;
- пріоритет при створенні середовища надається безпеці і здоров'ю дітей;
- забезпечення індивідуалізації і диференціації освітнього процесу;
- поєднання звичайних компонентів розвивального освітнього середовища з інноваційними;
- спрямованість на формування громадянських почуттів у дітей;
- передбачення народознавчої спрямованості в облаштуванні території та приміщень закладу;
- врахування регіональних, місцевих особливостей природного, соціального, предметно-культурного оточення;
- відповідність навчального обладнання вимогам освітньому процесу та санітарно-гігієнічним правилам: точність, надійність,

безпе́чність, приваблива форма та оздоблення, легкість і зручність у використанні;

– доречність, сучасність та логічне розміщення обладнання загального призначення та освітніх засобів у груповому приміщенні, будівлі закладу, території;

– відповідність освітніх засобів, з якими безпосередньо контактують вихователь і дошкільники, особливостям розвитку провідного виду діяльності в даний період;

– наявність ігор, пов'язаних з реальними життєвими потребами;

– відповідність об'єктів, предметів, матеріалів інтересам і потребам дитини. Дошкільник повинен відчувати себе повноправним господарем: для вихованців мають бути доступні всі освітні приміщення, ігри, іграшки, посібники, що забезпечує різні види дитячої активності;

– використання в освітньому процесі творів образотворчого мистецтва та музичних творів відповідно до вікових особливостей дітей;

– забезпечення динаміки й мобільності компонентів, урахування наявності різних осередків;

– дотримання ергономічних вимог до облаштування території, будівлі закладу, групової кімнати;

– оформлення в групових приміщеннях «куточків» національно-патріотичного виховання;

– забезпечення умов для здійснення учнями самостійної творчої освітньої діяльності;

– створення умови для відпочинку та усамітнення дитини.

Отже, з одного боку, розвивальне освітнє середовище повинно бути змістовним, а з іншого – безпечним, варіативним, поліфункціональним, трансформованим та доступним з народознавчою спрямованістю.

Основною умовою створення в закладах дошкільної освіти розвивального середовища для дітей дошкільного віку є опора на особистісно-орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми, а відповідно завданням педагога є забезпечення інтересів дитини, задоволення її природних нахилів і потреб. Вихователь у своїй педагогічній діяльності керується положенням: «Не поруч, не над, а разом» [12, с. 89].

Український психолог І. Карабаєва вважає, що розвивальне освітнє середовище у своєму розвитку проходить три етапи: 1) становлення, 2) функціонування, 3) удосконалювання.

На етапі становлення розвивального освітнього середовища розробляються відповідної концепції й програми розвитку, формується необхідна документація, створюються органи управління, визначаються фінансові і матеріальні можливості, відбувається пошук додаткових джерел фінансування.

На другому етапі – функціонування – створюються необхідні умови для повноцінного функціонування середовища, залучаються до роботи попередньо підготовлені вихователі та батьки.

На третьому етапі – вдосконалення – відбувається постійний пошук ефективних засобів розвитку середовища, проведення інноваційної дослідницької роботи, поширення додаткових освітніх послуг відповідно до потреб учасників педагогічного процесу [19, с. 145–146].

Типологія розвивального середовища. В сучасній педагогічній науці не має єдиного підходу до класифікації розвивального середовища. Так, у Великобританії в «Нормативній базі для етапу формування дітей дошкільного віку» (2021 р.) (аналог українського Базового компоненту дошкільної освіти) розкриваються трискладові стимулюючого середовища: емоційне середовище, внутрішнє середовище дитячого закладу і зовнішнє навколишнє середовище [62, с. 6–17].

На думку В. Ясвіна, розвивальне середовище включає три структурні компоненти: просторово-предметний (приміщення для занять); соціальний (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності); психодидактичний (зміст і методи навчання, що обумовлені метою і завданням навчального процесу).

У білоруській педагогіці виділяють чотири види розвивального середовища: соціальне, ландшафтне, архітектурне, предметно-просторове.

Аналіз наявних у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі нормативних актів загальнодержавного та обласного значення дозволив запропонувати типологію розвивального освітнього середовища в освіті за змістом дошкільної освіти (*освітніми напрямками*). Відповідно до цього критерію виділяємо соціальне, мовленнєве, природничо-екологічне, естетичне,

сенсорно-пізнавальне розвивальне середовище та розвивальне середовище власного «Я» дитини.

Типи розвивального освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. Наведена класифікація за освітніми напрямками сформульована на основі врахування інваріантних і варіативних складників стандарту Базового компоненту дошкільної освіти.

Звичайно, виділення цих видів умовне, оскільки в єдиному розвивальному середовищі дошкільного закладу не може окремо функціонувати жоден компонент, жоден вид, тому що це порушує вплив на гармонійний і всебічний розвиток особистості, але розподіл необхідний, щоб краще зрозуміти специфіку розвивального освітнього середовища дітей дошкільного віку.

Першим з цієї класифікації розглянемо соціальне освітнє розвивальне середовище, яке є підґрунтям для реалізації освітнього напрямку «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Мовлення дитини». І тісно пов'язане з освітнім напрямом «Особистість дитини», який може реалізуватися тільки за умов правильної організації соціального освітнього розвивального середовища.

Соціальне розвивальне освітнє середовище – це вид розвивального освітнього середовища, який забезпечує процес безперервного і органічного соціально контролюваного входження дитини в соціум, процес засвоєння дошкільником соціальних норм і культурних цінностей, пізнання себе та становлення вольової регуляції власного життя в усіх його проявах за безпосередньої участі референтного дорослого.

Цей вид середовища повинен допомагати у вирішенні двох основних завдань: підготовки дитини до умов життя в сучасному суспільстві та забезпечення умов для можливості приведення методів і форм виховання та навчання у відповідності до психофізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Соціальне розвивальне освітнє середовище спрямовано на розширення уявлень і понять дітей про цінності соціальної культури та ціннісне ставлення до себе, своїх прав і прав інших, повагу до культурних надбань українського народу, формування способів поведінки, зокрема розвитку соціально прийнятної поведінки, готовності до посильної участі в соціальних подіях (в дитячих осередках, громаді, суспільстві), розвиток емоцій,

соціальних почуттів, емпатійних переживань і стимулювання активності й ініціативність, розвиток інтерес до пізнання власних можливостей.

Вимоги до середовища цього типу сформульовані Л. Коломійченко:

1. У розвивальному середовищі повинні бути відображені основні елементи соціальної культури (сімейно-побутової, психосексуальної, етичної, національної).

2. Різні аспекти соціального розвивального середовища повинні бути включені до дитячої діяльності.

3. Середовище повинно відповідати принципам самостійності і творчості, активної взаємодії, індивідуальної комфортності, емоціогенності, емоційного благополуччя [37].

Важливо, щоб середовище доповнювалося матеріалами і обладнанням, яке б мотивувало дітей до різних видів діяльності. У групі обов'язково повинні зберігатися матеріали для художньої, конструктивної, трудової діяльності. Наприклад, у куточку безпеки можна помістити дві коробки з умовними знаками, в які діти кладуть свої малюнки із зображенням ситуацій, де люди поведуться правильно і неправильно. При цьому в групі створюється домовленість про те, що раз у тиждень коробки відкриваються і всі малюнки розглядаються.

Залежно від специфіки закладу можна організувати *осередок безпеки* – нетрадиційний елемент соціального розвивального освітнього середовища, призначений для моделювання різноманітних життєвих ситуацій, пов'язаних з безпекою життєдіяльності. Він наповнюється атрибутами для рольових ігор (моделі пожежної техніки, пульт управління, протипожежний щит тощо), тематичними іграшками та моделями, наочним демонстраційним матеріалом (плакати, демонстраційні картки тощо), виробами дитячої тематичної діяльності (малюнки, вироби), що дає дітям унікальну можливість «спробувати себе» в ролі пожежника, лікаря та поліцейського, змодельовати різноманітні життєві ситуації та діяти відповідно.

У закладі дошкільної освіти може бути створена тематична платформа «Острів безпеки», обладнана на прилеглий території з метою використання набутих знань в ігровій діяльності на вулиці.

Необхідно організувати спеціальний осередок для трудової діяльності. В ідеалі – це створення майстерень для праці хлопчиків і дівчаток: столярної, гончарної, швейної, ювелірної, кулінарної.

До роботи у таких майстернях залучають батьків вихованців. Майстерні можуть бути постійно діючі або тимчасові залежно від інтересів і потреб дітей. Крім знарядь праці і роздаткових матеріалів у майстернях обов'язково повинні бути технологічні карти з поетапним процесом виготовлення виробів; зразки виробів, тематичні альбомами з фотографіями людей, які займаються такою ж працею, продуктів їх праці. Це дозволяє знайомити дітей з професіями людей і їхньою працею; розвиває практичні трудові навички; виховує повагу до праці і людей праці, формує вміння взаємодії, спілкування та доброзичливі відносини в середині групи.

У зв'язку з активізацією зацікавленості старших дошкільників до школи виділяється *навчальний осередок* – нетрадиційний елемент соціального розвивального освітнього середовища, призначений підготовки дітей до навчання в школі.

Покращити соціалізацію дітей покликаний *театральний осередок* – традиційний елемент соціального розвивального освітнього середовища, призначений для залучення дитини до ігрової, мовленнєвої та естетичної діяльності.

У цьому осередку можуть бути: обладнання для лялькового, тіньового пальчикового театру, театру маріонеток, театру на фланелеграфі. Використовуються різноманітні засоби: іграшки, картинки, смикунчики, маріонетки, «живі тіні», що можуть бути розміщені на екрані, ширмі чи столі.

Театралізована діяльність дозволяє згуртувати дітей, покращити процес взаєморозуміння, програти ті проблемні ситуації, з якими дитина стикається в житті. До того ж паралельно скорегувати окремі риси особистості: замкнутість, сором'язливість та агресивність [42, с. 563].

Осередок дидактичних ігор – традиційний елемент внутрішнього розвивального середовища, призначений для необхідний для організації пізнавальної діяльності. У ньому знаходяться мозаїка, пазли, кубики, ігри, спрямовані на сенсорний розвиток і формування елементарних математичних уявлень.

Для ефективного функціонування соціального розвивального середовища важливо, щоб діти могли представляти самих себе та продукти власної діяльності. Для цього в групі можна використовувати куточок вітання, в якому будуть фотографії дітей чи автопортрети. В роздягальні можуть бути організовані фотовиставки чи виставки малюнків дітей «Наш вихідний день», «Мій день народження», «Новий рік в моїй родині», «Садимо квіти у дитячому садку», «Я люблю свій дитячий садок», «Улюблені місця в місті» тощо.

Для становлення дітей як громадян важливо знайомити їх з рідною країною і краєм, тому в груповій кімнаті вивішуються герб міста, герб і прапор країни, гімн, географічна карта країни, Євразії, світу, відомості про рідний край збираються в краєзнавчому осередку.

Краєзнавчий осередок – нетрадиційний елемент соціального розвивального освітнього середовища, спрямований на формування національних культурних цінностей свого народу, поглиблення знань з історії та природи рідного краю. В ньому мають бути зібрані матеріали, що розширюють уявлення дітей про Україну, рідне місто, звичаї та традиції, відомих людей міста й області тощо. Ці матеріали повинні розвивати соціальні почуття й емпатійні переживання, формувати способи поведінки і взаємодії. Саме тому обладнання осередку покликане відображати зв'язок вихованців та їхніх сімей з рідним краєм і нашою країною.

У краєзнавчий осередок можна помістити саморобні альбоми на тематику про професії батьків, про участь членів сімей в історичних подіях країни і краю, про сімейні подорожі. Осередок може бути доповнено макетами вулиць, будинків рідного міста, листівками, календарями рідного міста, колажами «Околиці нашого міста», зробленими спільно дітьми і батьками. Добре, щоб його зміст поповнювався в процесі спільних заходів дітей з батьками. Для цього проводяться виставки, конкурси альбомів, колажів, малюнків, фотографій, організовуються дитячо-дорослі проекти, майстер-класи.

Мовленнєве розвивальне освітнє середовище – це вид розвивального освітнього середовища, який сприяє засвоєнню дітьми культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою в різних життєвих ситуаціях. Впливає на

розвиток фонетичного, лексичного, граматичного, діалогічного та монологічного складників [2, с. 7, 19].

Дослідниця А. Аніщук розглядає *мовленнєве середовище* як «потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування мовленнєвої особистості» [2, с. 15].

Перед вихователем стоїть нелегке завдання, враховуючи вікові, індивідуальні та статеві відмінностей, навчити дітей дошкільного віку самостійно обирати в мовленнєвому розвивальному середовищі вид, форму взаємодії, матеріал, зміст, партнерів по спілкуванню, тематику для реалізації задуму.

Одним із найважливіших компонентів успішного розвивального середовища є насичення мовленнєвого середовища дошкільника зразками рідної мови. Дитина може розвиватися як представник людства і громадянин під впливом мовлення людей, які її оточують. При цьому важливості набувають довірливі стосунки між вихователем і дитиною, які впливають на формування базових якостей особистості: самостійності, відповідальності, креативності, самовладання, справедливості, розсудливості, людяності, таких необхідних для самовираження та самореалізації дитини.

«Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з різних видів говоріння та слухання, під час яких формуються мовленнєві вміння і навички» [2, с. 7]. Відповідно необхідно приділяти увагу розвитку потреби у спілкуванні, мовленнєвій діяльності дитини в природних та штучно створених умовах.

У природних умовах активізація комунікації сприятиме формуванню вміння налагоджувати контакт, висловлювати свої думки, обмінюватися з однолітками та дорослими людьми інформацією, ідентифікувати свої емоції та почуття, контролювати інтенсивність емоцій, уміння вербально висловлювати переживання. Для цього вихователі повинні створювати мовні ситуації, які б активізували усне висловлювання. Інтерес мотивує ініціативу та довільну мовленнєву діяльність.

Важливим під час такої мовленнєвої діяльності, на думку О. Кононко, є вміння знайомитися, просити однолітка чи дорослого про допомогу або пропонувати допомогу, вміння

вербально виражати потреби та інтереси, розуміти вербальні інструкції, чути, ставити запитання [51, с. 9].

Природне мовленнєве середовище стане для дитини розвивальним і комфортним за умови, якщо вона матиме змогу дозувати час та інтенсивність комунікативної діяльності: встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї однолітками, корегувати кількість співрозмовників, визначати час, тривалість спілкування та межувати його з усамітненням.

У штучних умовах (як зазначає К. Крутій, дитина не повинна здогадуватись, що ці умови штучно створені) організовується спеціальна мовленнєва діяльність, за якої дитина привласнювала б мовленнєві цінності та позитивний мовленнєвий досвід: чітко промовляла звуки і слова відповідно до орфоепічних норм української мови, регулювала дихання і темп у процесі мовлення, володіла силою, висотою, тембром голосу, вербальними та невербальними засобами виразності, вчилася звуковому аналізу простих слів, вживала всі частини мови, граматичні категорії, різні за складністю типи речень, узгоджувала слова в словосполученнях і реченнях, складала різні види розповідей, самостійно розповідала знайомі казки, пояснювала, планувала та регулювала свої дії [2, с. 18–19].

К. Крутій розробила типи індивідуальних завдань, спрямованих на активізацію бажання дошкільників висловити власну думку з метою повідомлення, переконання, запитання, спонукання до дії тощо. Найбільш ефективними вправами, на думку автора, є мовленнєві ситуації та вправи, які стимулюють і сприяють мовленнєвому розвитку, активності та самостійності дітей [23, с. 23].

Важливим для мовленнєвого розвивального середовища є створення *літературного (книжкового) осередку* – традиційного елемента мовленнєвого розвивального середовища, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності, ознайомлення дітей з літературними творами, різними видами друкованої продукції, організацію самостійної діяльності дітей.

Книжковий осередок повинен виглядати гостинним та затишним, а література розмішуватися на стелажах за тематичним принципом. Відповідно до рівня розвитку дітей книги повинні бути підібрані різних розмірів та форм (від книжок з перевагою

картинок над текстом до більш важких) і типів: книжки – картинки, розповіді, поезія, енциклопедії, книжки – «розкладушки», казки тощо. Підбір книг повинен відповідати тематичному плануванню.

Бажано, щоб осередок оформлювався як міні-бібліотека, крім стелажів для книг була стійка для видачі книг відвідувачам бібліотеки, стіл для бібліотекаря, картотека відвідувачів, матеріали для ремонту книг. Така організація даного осередку активізує пізнавальну діяльність та розвиває інтерес до книг.

Бажано, щоб в осередку було все необхідне для виготовлення авторської книги: папір для обкладинок, степлер, діркопробивач, тасьма тощо. Всі ці засоби дозволяють дітям розвивати свою незалежність і реалізовувати набуті знання. Книги, виготовлені власноруч дітьми, можуть зайняти місце на полиці поруч з купленими в магазині.

Куточок слухання – нетрадиційний елемент мовленнєвого розвивального середовища, спрямований на покращення навичок аудіювання.

Куточок може бути укомплектований комп'ютером, мікрофоном, MP3-плеєром та книгами. Бажано, щоб у дитини була можливість розглядати книгу, одночасно слухаючи її в записі. Можна записати на комп'ютері чи мобільному телефоні вірші та історії у виконанні самих дітей або вихователя. Фонотека повинна бути різноманітною. В ідеалі набір записів повинен відповідати тій темі, яка в даний момент вивчається.

Провідним фактором штучного мовленнєвого середовища є мовлення педагога. Роль вихователів полягає в організації роботи від відомого до невідомого. Важливо, щоб організовувалися різні види взаємодії, в яких поєднувалося мовлення з активною діяльністю дошкільника, забезпечувалося спілкування дітей з такими об'єктами і явищами природи, які б поповнювали враження про навколишній світ [8].

Дотичним до соціального розвивального освітнього середовища є розвивальне освітнє середовище у сфері життєдіяльності «Я сам».

Розвивальне освітнє середовище у сфері життєдіяльності «Я сам» – це вид розвивального освітнього середовища, який сприяє формуванню позитивного ставлення до свого внутрішнього світу, усвідомленню самозначущості серед людей – однолітків і

дорослих, здатності до застосування навичок здоров'язбережувальної поведінки, до самостійного застосування необхідних рухових умінь і навичок.

Даний вид середовища спрямований на формування самосвідомості дитини: ідентифікація зі своїм «Я», позитивна самооцінка, домагання визнання іншими особистих чеснот, уміння долати суперечності «хочу»-«можу»-«буду», здатність уявляти себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі та орієнтуватися у своїх правах і обов'язках [2, с. 8].

Формування власного «Я» пов'язується з появою емоційних реакцій дитини на оцінні судження дорослих – задоволення, образа, гордість, самолюбство. Діти вже двох з половиною – трьохрічного віку можуть оцінювати власні вчинки відповідно до настанов, які дали їм дорослі.

Інтенсивний розвиток предметної діяльності, обізнаність із соціальним призначенням предметів та маніпулювання ними формують бажання «бути як дорослий», «як великий».

Почуття самоідентичності, власної значущості та цінності породжує стан внутрішнього комфорту дитини. Якщо вихователі бережливо ставляться до цього утворення, дитина ставиться до дорослих з довірою.

Для продуктивного особистісного і соціального розвитку важливим є рівномірний розподіл часу в спілкуванні в різних схемах «Я–Я», «Я–інші», «Я–вихователь».

З цією метою в «Методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)» 2021 р. у середовищі дитячого садка виділено куточок усамітнення та куточок приналежності.

Куточок усамітнення та відпочинку – традиційний елемент розвивального освітнього середовища у сфері життєдіяльності «Я сам» спрямований на індивідуалізацію освітнього процесу шляхом надання дитині можливості побути на самоті та відпочити.

У документі зазначено: «це спеціально облаштований невеликий куточок у спокійному просторі групи, відокремлений у різний спосіб (халабуда, шатер, палатка, ширма тощо), в якому є предмети для відпочинку: м'які подушки, килимок, іграшки, книжки, предмети для сенсорної релаксації тощо» [29, с. 12].

Такий осередок реалізує особистісні потреби дитини в

усамітненні, рефлексії та відпочинку, «дає змогу дитині побути наодинці із собою, розслабитись, відпочити, виплеснути негативні емоції, перепочити, заспокоїтись, адаптуватись до нових умов тощо» [29, с. 12].

Після створення куточка вихователю необхідно пояснити дітям, яка його мета, завдання, призначення та правила поведінки в ньому. Також важливо звернути увагу на те, як повинні поводити себе інші діти, які бачать, що хтось знаходиться в куточку усамітнення та стежити за виконанням усіх цих вимог, заохочувати дітей оберігати спокій і самоту інших; розмовляти з тими, хто порушує правила. Робота в куточку повинна увійти в систему і стати традицією в групі. Це буде сприяти розвитку емоційно-чуттєвої сфери в дітей, формуванню умінь взаємодії, правил поведінки.

Окремо хочеться наголосити на *куточку приватності* – традиційному елементу розвивального освітнього середовища у сфері життєдіяльності «Я сам», в якому дитина зберігає своє особисте майно: домашню улюблену іграшку, листівку, значки, прикраси, подарунки від друзів тощо.

Цей осередок «спілкування з собою» індивідуалізує освітнє середовище, стає простором свободи, вибору, таємниці, а усамітнення розвиває оригінальне, самобутнє особистісне начало.

З метою формування в дошкільника почуття приналежності до колективу групи створюється *куточок приналежності* – «стенд або осередок в групі, в якому унаочнено інформацію для дітей про всю групу, досягнення та індивідуальність кожної дитини (колективне фото групи, символічні персоналізовані фігурки кожної дитини, розміщені на стенді, теки досягнень дітей, колективні колажі, виготовлені дітьми у творчій та навчальній діяльності тощо)» [29, с. 11].

Цей куточок необхідний для формування «почуття того, що тебе розуміють і приймають; одночасного почуття винятковості й спорідненості, схвалення іншими та поваги до себе» [29, с. 11].

Природничо-екологічне розвивальне освітнє середовище – це вид розвивального освітнього середовища, що забезпечує виникнення у дошкільника інтересу та елементарних уявлень про об'єкти, явища природи, розкриває причинно-наслідкові зв'язки та

взаємозалежність природного довкілля і людини як його частини, сприяє формуванню природо доцільної поведінки дошкільників.

Українські педагоги З. Плохій та Л. Загородня під еколого-розвивальним середовищем розуміють «єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я» [13, с. 25].

Французькі вихователі-практики стверджують, що основний акцент у природничому розвивальному середовищі повинен робитися не на отриманні «предметних» знань, а на розвитку дитячого ставлення до навколишнього середовища: мотивації дітей до навчання, їх зацікавленні, розвитку чутливості та сприйняття [57, с. 3].

Природничо-екологічне розвивальне середовище включає два аспекти: природничий та соціоекологічний. Природничий – це взаємозв'язок живих істот, явищ, фізичних та хімічних складових елементів земної поверхні. Соціоекологічний – ставлення людини до навколишнього середовища, а саме живої та неживої природи.

С. Ніколаєва визначає природниче розвивальне середовище як систему екологічних осередків на території та в приміщенні, які можуть використовуватись для екологічного виховання дітей. Діти вивчають природні матеріали (елементи геології), метеорологічні явища (елементи метеорології), сезонні зміни в природі (елементи фенології), різноманітність рослин, їхню будову (елементи ботаніки), тварин (елементи зоології).

Такі екологічні осередки включають тварин і рослин, багато варіативність неживої природи, які знаходяться в межах закладу дошкільної освіти (в приміщенні та на території закладу) під опікою вихователів та дітей і можуть використовуватись з пізнавальною та оздоровчою метою.

Види розвивального природничого середовища:

– «Тихий» осередок – місце для індивідуальної, розміреної підгрупової діяльності дітей з можливістю усамітнення, спілкування з природою, наявність матеріалів, обладнання та інвентарю для дитячих видів діяльності.

Так, наприклад, діти можуть прислухатись і розрізняти різні за походженням звуки природи. Формувати уявлення про те, що звуки можуть розповісти про щось важливе, як-от: спів пташок, шелест листя, скрипіння снігу під ногами, душ дощу.

– «*Активний*» *осередок* – місце для діяльності, пов’язаної з руховою активністю, екологічними іграми, які забезпечують максимальну реалізацію освітнього потенціалу простору в екологічному середовищі.

– «*Діяльнісний*» *осередок* – місце для естетичної і пізнавальної діяльності, екскурсій, спостережень, спілкування і спільної діяльності дітей та вихователів.

Природничо-екологічне розвивальне середовище в приміщенні і на території закладу можна розділити на традиційне і нетрадиційне.

Традиційне розвивальне середовище, яке знаходиться в приміщенні дошкільного закладу, включає «город» на підвіконні, кімнатні рослини, розвивальні та дидактичні ігри, живі куточки, карти, глобуси, календарі природи, на території закладу – фруктовий сад і город, екологічну стежку.

Хоча *куточок природи* і є традиційним елементом внутрішнього природничо-екологічного розвивального освітнього середовища, однак він сприяє для розгортання активного буття дітей у природному середовищі. Н. Яришева вважає, що такий куточок є маленькою лабораторією, в якій проводяться нескладні досліди, здійснюються довготривалі спостереження за розвитком рослин і тварин. Куточок природи важливий для активізації ігрової, навчально-пізнавальної, мовленнєво-комунікативної, продуктивної діяльності дітей.

Нетрадиційне природничо-екологічне розвивальне середовище у приміщенні закладу може бути представлене екологічною лабораторією, екологічною кімнатою (кімнатою природи, екологічним центром), зимовим садом, фітобаром, на території закладу – міксбордерами (квітники з різних видів рослин, висаджених групами, що мають видовжену форму), рабатками (прямокутні квітники у вигляді вузької смуги вздовж паркану, огорожі або доріжки з одним або кількома видами рослин), штучними водоймами, альпінарієм (ботанічний сад, що спеціалізується на колекціонуванні та культивуванні альпійських рослин, які в природі ростуть високо в горах).

Звернемо увагу на *екологічну лабораторію* – нетрадиційний елемент внутрішнього природничо-екологічного розвивального середовища, який створюється для розвитку в дітей пізнавального

та дослідницького інтересу та сприяє формуванню в них наукового світогляду.

Лабораторія є специфічною базою для ігрової діяльності, що перетворює дошкільника на «вченого», тому так важливо, щоб вона була забезпечена необхідним обладнанням і інструментарієм: посудом різної форми (склянка, мисочка, пластикова колба, посудини з різного матеріалу), пристроями для дослідів (лупа, магніт, компас, термометр, лійка, пробірка, мікроскоп, піпетка, терези, гирі різної ваги, телескоп, пісковий годинник, мірна склянка, сантиметрова стрічка), папером, звуковими інструментами, ватяними паличками та ін., тобто всіма безпечними матеріалами, за допомогою яких діти пізнають таємниці живої та неживої природи.

Обов'язковою умовою є наявність у лабораторії схем проведення експериментів, які нагадують дитині, що і в якій послідовності потрібно робити, за допомогою якого органа почуттів досліджувати властивості певних об'єктів. Це допоможе дошкільникам усвідомити цінність власної творчої діяльності, буде виховувати повагу до праці і продуктів праці, розвивати почуття задоволення від своєї діяльності і мотивувати до подальших дій.

Виділення під лабораторію невеликого окремого приміщення дозволяє дитині проводити різноманітну дослідницьку діяльність. Умови в приміщенні групи ускладнюють такий вид дитячої діяльності через поставлені педагогом обмеження: не можна проливати воду, розсипати пісок, глину на столі тощо.

Екологічна кімната – нетрадиційний елемент внутрішнього розвивального середовища, призначений для проведення комплексних занять з екології, дослідів, екологічних ігор. Російський науковець, доктор педагогічних наук Н. Рижова пропонує диференціювати простір екологічної кімнати на кілька функціональних зон: *зону навчання*, передбачену для роботи з дидактичними посібниками, виконання практичних робіт; *зону колекцій*, призначену для знайомства дітей з різними природними об'єктами, для розвитку в них здатності до класифікації об'єктів за різними ознаками; *зону релаксації для відпочинку дітей, самостійних ігор і вироблення навичок догляду за рослинами* (куточок з різноманітними кімнатними рослинами, акваріумами,

альпійською гіркою, фонтаном); *зону бібліотеки*, в якій зібрані цікаві книги та дитячі енциклопедії про природу; *зону лабораторії*, де проводяться експерименти з об'єктами живої та неживої природи (повітря, вода, ґрунт тощо). Наприклад, прості досліди проводяться на такі теми: «Яким може бути повітря?», «Чи має вагу повітря?», «Повітря у воді», «Що є в ґрунті?», «Підводний човен», «Чому не виливається?», «Вітер у кімнаті», «Якою може бути вода?», «Перетворення води в пару», «Кругообіг води у природі», «Пісок та глина»; з об'єктами неживої природи: «Корисні копалини», «Виникнення інею», «Як виникає блискавка?», «Веселка в кімнаті», «Як відбувається виверження вулкана?»; експериментально-дослідницька діяльність із вивчення об'єктів живої природи: «Чи може рослина дихати?», «З водою й без води», «На світлі й у темряві», «Де краще і швидше?», «Рослина – насос», «Для чого рослині коріння?», «Листочки чи корінчики» тощо.

Музей природи – нетрадиційний елемент внутрішнього розвивального середовища, в якому знаходяться колекції комах, кристалів, листя, насіння, камінців, мушлів, кімнатних рослин тощо.

Як складові предметно-розвивального середовища, в закладах дошкільної освіти створюються ландшафтно-етнографічні міні-музеї або ж міні-музеї природи. Такі музеї дозволяють познайомити дошкільників з національними і природними особливостями регіону, з використанням ресурсів та відносинами людей і природи в конкретному регіоні, з екологічними проблемами на прикладі своєї місцевості. Тут діти можуть класифікувати матеріал за розміром, кольором чи формою, складати розповіді, малювати [44; 45].

До природничо-екологічного розвивального середовища відносять також *зимовий сад*, який створюється за наявності просторого і гарно освітленого приміщення з регульованим кліматом для вирощування екзотичних (тропічних) рослин: пальм, кавового дерева, лавра, цитрусових [3, с. 6].

Естетичне розвивальне освітнє середовище – це вид розвивального освітнього середовища, який забезпечує процес формування в дітей естетичного свідомості, естетичного смаку, здатності сприймати і цінувати прекрасне, піднесене, трагічне,

комічне в суспільному житті, природі, мистецтві, застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях.

У старшому дошкільному віці діти засвоюють естетичні поняття, які відображають найбільш істотні естетичні сторони й особливості навколишньої дійсності. Діти здатні вже зрозуміти і освоїти головні критерії потворного і прекрасного, ницого і піднесеного, комічного і трагічного тощо.

Основна естетична категорія в старшому дошкільному віці – категорія прекрасного. У ранньому віці знання про прекрасне формується через предмети побуту, які оточують дітей, твори мистецтва та іграшки. Поступово до старшого дошкільного віку діти опановують поняття прекрасного в явищах життя, природи, в оцінці діяльності людей та їхніх вчинків [35, с. 277–281].

На виховній ролі змістовності і естетичної значущості розвивального середовища в закладах дошкільної освіти наголошували Н. Ветлугіна та С. Новосьолова. Вони звертали увагу на важливість цілеспрямованого і систематичного оновлення естетичної сторони інтер'єру; активне залучення дошкільників до створення естетично значимого інтер'єру, до насичення його продуктами дитячої художньої діяльності [5, с. 54].

Атрибутами естетичного розвивального середовища є: освітлення і колірне оздоблення приміщень; комплексність і зовнішній вигляд меблів, навчально-наочні посібники, технічні пристрої; жива і нежива природа, творчі роботи вихователів і дітей, твори образотворчого та музичного мистецтва, естетичні предмети побуту, іграшки, образотворчі матеріали, музичні інструменти, художні твори та ілюстрації до них.

Правильно організоване естетичне розвивальне середовище дозволяє елементарно ознайомитися дитині зі специфікою видів мистецтва, прищепити ціннісне ставлення до мистецтва і мистецької діяльності та прагнення сприймати мистецтво [2, с. 21].

Бажано, щоб у груповій кімнаті був організований осередок творчості чи образотворча студія. У музичному залі – осередки музичної та театралізованої діяльності.

Осередок творчості – нетрадиційний елемент внутрішнього естетичного розвивального освітнього середовища, який повинен забезпечувати активізацію творчого потенціалу дітей. У ньому збираються предмети для театралізованих і режисерських ігор,

музичних ігор та імпровізацій, художньо-мовної та образотворчої діяльності.

Цей осередок може поділятися на куточки творчої та образотворчої діяльності, аплікації та ліплення, малювання та куточок для самостійної музичної діяльності.

Бажано організувати образотворчий осередок, в якому регулярно проводити міні-виставки робіт майстрів народного мистецтва та художників-ілюстраторів, сезонні виставки дитячих робіт чи результати проєктної діяльності. В осередку обов'язковою повинні бути: набір образотворчих матеріалів, сумочки-пенали для дітей, марковані кисті.

Естетичне освітньо-розвивальне середовище не обмежується тільки створенням зазначених осередків, це поняття ширше і включає систему роботи вихователя з естетичного виховання. Так, наприклад, педагог може принести в групу твори мистецтва для обговорення, розмістити в груповій кімнаті копії відомих творів мистецтва, обговорювати ілюстрації, представлені в дитячих книгах, організувати заняття малюванням або живописом під музику.

Найбагатшим джерелом розвитку дітей є музична діяльність. Діти можуть одночасно брати участь в співі і танцях, грати на музичних інструментах, іноді навіть саморобних. Бажано дитячі пісні супроводжувати жестами. Вид пісень, при якому діти одночасно роблять однакові рухи, надзвичайно ефективний для залучення пасивних дошкільників, які в усіх інших випадках залишаються пасивними спостерігачами.

Осередок для самостійної музичної діяльності – це нетрадиційний елемент внутрішнього естетичного розвивального освітнього середовища, що обладнується музичними дитячими інструментами, музичним центром чи комп'ютером, дисками та флешкою з музичними творами атрибутами для ігор та музично-виконавської діяльності, матеріалами для роботи з батьками [38, с. 54].

Сенсорно-пізнавальне розвивальне освітнє середовище – це вид розвивального освітнього середовища, спрямований на збагачення досвіду дітей сенсорними враженнями, формування умінь орієнтуватися в сенсорних еталонах, реалізацію здатності дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі

предметно-практичної, технологічної, логіко-математичної, дослідницької діяльності.

До засобів сенсорного розвитку відносяться: *предметне середовище* (меблі, речі, іграшки, м'які модулі, запахи), *об'єкти живої і неживої природи* (каміння, пісок, мушлі, рослини тощо), *дидактичні ігри з сенсорного виховання* («Барвисті аромати», «Сортування предметів», «Послухай як звучить», «Чарівний мішечок»), *набори для творчості; предмети побуту і спеціальні предмети* (прасувальна дошка, граблі тощо).

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що для сенсорного виховання повинні бути наявні матеріали для *конструювання* (будівельний матеріал, папір (оригамі, паперопластика), природний матеріал, деталі конструкторів тощо), *для наочного моделювання* (конструкції, моделі, наприклад, часу: ранок-день-вечір-ніч, пір року: зима-весна-літо-осінь тощо), *для проєктування, технічної творчості* (для створення конструкцій, споруд, технічних елементів) [2, с. 10].

Виділяють два види сенсорно-розвивального освітнього середовища: сенсорний осередок та сенсорна кімната, які наповнюються залежно від віку дітей.

Сенсорний осередок – це елемент внутрішнього сенсорно-пізнавального розвивального освітнього середовища, спрямований на стимуляцію органів чуття (зору, слуху, смаку, дотику, нюху), розвиток дрібної моторики, стимуляцію рухової активності, створення позитивного, емоційного фону, підвищення працездатності дитини, активізацію когнітивних процесів, підвищення мотивації до самостійної та експериментальної діяльності дошкільнят.

До сенсорного осередку, як зазначає Н. Кашук, можуть входити:

1) *сенсорна стінка*, що складається з набірною полотна; дошки для малювання крейдою; шнурів для шнурування гудзиків; стрічок різної ширини та довжини; дзвіночків; брязкальців; дротинок для плетіння; різноманітних кишеньок у нижній частині, наповнених кольоровою крейдою, трафаретами різної форми, різнокольоровими гудзиками та паличками, шумовими коробочками; квітів з тканини з елементами застібання; площинних предметів для шнурівки суконь, чобітків;

2) *сенсорний (дидактичний) стіл*, який використовується, по-перше, проведення ігор-занять з невеликою підгрупою дітей та індивідуально з метою розвитку сенсорних здібностей, а саме уявлень про величину, колір та фактуру предметів, по-друге, для спонукання дітей до самостійних дій з дидактичним матеріалом. Дорослий спостерігає за роботою дитини, при необхідності надає допомогу, хвалить. За допомогою сенсорного столу діти вчаться групувати предмети за кольором, формою, порівнювати ознаки предметів, вчаться застібати гудзики, кнопки, «змійки», гачки, протягувати тасьму в отвір, порівнювати площинну та об'ємну форми;

3) *сенсорний столик з ємкостями*, наповненими різними сипучими матеріалами та резервуаром для води;

4) *сенсорний столик шестигранної форми*, пофарбований в основні кольори з накладними геометричними фігурами для дотикових та зорових вражень малюків;

5) *сенсорні ширми «Підбери кришечку»*;

6) *сенсорні дошки* для маніпулювання застібками, приколками, шпінгалетами, клямочками, блискавками, мочалками;

7) *сенсорні ряди* з розміщеними предметами для шнурування, маніпулюванням прищіпками, гудзиками;

8) *сенсорна лялька «Наталочка – навчалочка», «Черепашка», «Сонечко», цікаві доріжки* [19, с. 6–7].

Поняття «сенсорна кімната» вперше було введено М. Монтесорі, під нею педагог розуміла середовище, насичене автодидактичним матеріалом для занять дітей.

Під *сенсорною кімнатою* розуміємо спеціально організований елемент внутрішнього сенсорно-пізнавального розвивального освітнього середовища, оснащений обладнанням для стимуляції органів чуттів. В ролі стимуляторів на органи чуття використовують звуки, світло і колір, запахи, масажні поверхні.

У дитячих садках, зазвичай, якщо і використовують, то найпростіші сенсорні кімнати з «сухим» басейном, повітряно-бульбашковими трубками, м'яким або тактильним устаткуванням. Ігри з різнокольоровими кульками в басейні допомагають розвивати моторику і покращувати реакцію, знімати зайву емоційність. Хаотичні переміщення кульок при рухах дитини створюють середній ефект між плаванням і станом невагомості,

утримують рівновагу, розвивають швидкість реакції та стійкість. Тиха приємна мелодія знижує вплив звичайного шумового фону, навчає розрізняти відтінки звуку. Кульки масажують активні точки на шкірі, стимулюючи їх.

Виділяють два типи сенсорної кімнати:

1) *пасивна сенсорна кімната* – спеціально організований елемент внутрішнього сенсорно-пізнавального розвивального освітнього середовища, спрямований на стимуляцію відчуттів дитини без її активної участі;

2) *активна сенсорна кімната* – спеціально організований елемент внутрішнього сенсорно-пізнавального розвивального освітнього середовища, спрямований активізацію дій дитини в іграх.

Створення сенсорно-пізнавального розвивального освітнього середовища неможливе без залучення до освітнього процесу ліплення та малювання з натури, оскільки під час цих видів діяльності дитина може безпосередньо обстежити предмет і передати шляхом образотворчої діяльності свої враження.

На таких заняттях діти оволодівають уміннями з ліплення, малювання, аплікацій, мозаїки та вчаться добирати колір, форму, поєднувати фарби, розташовувати об'єкти на малюнку.

Отже, визначені типи розвивального освітнього середовища створюють сприятливі умови для формування дитини в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, забезпечують різні види соціальної, мовленнєвої, розумової, естетичної, фізичної активності дітей, є підґрунтям для самостійної діяльності, розвитку індивідуальності кожної дитини та своєрідної «самоосвіти».

Використана література:

1. Аніщук А. Концептуальні засади створення розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 14–17.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (Нова редакція). 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

3. Барышникова Е. В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 183 с.
4. Байєр О. Організація розвивального середовища ігрової кімнати: тримаємо на контролі. Практика управління дошкільним закладом. 2018. №11. URL:<https://ezavdnz.mcfr.ua/685547>
5. Вербенец А. М. Особенности и условия развития дизайнерской деятельности старших дошкольников. *Детский сад: теория и практика*. 2014. № 10. С. 50–69.
6. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
7. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників. К.: Світич, 2009. 160 с.
8. Гончаренко А. Сучасний підхід до створення розвивального середовища у ДНЗ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 43–49.
9. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.
10. Демкова В. Ю., Леонтєва І. В. Поняття предметно-розвивального середовища, його особливості та вимоги створення у закладі дошкільної освіти. *Збірник наукових праць з актуальних проблем економічних наук*. С. 152–155. URL:<http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/47dec2020/40.pdf>
11. Дьюи Д. Школа и общество. М., 1924. URL: http://narodnoe.org/old/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm
12. Журавко Т. В. Проблема створення розвивального середовища для дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти *Modernscientificchallengesandtrends*. 2020. №1 (23). Р. 88–92.
13. Загородня Л. П. Підготовка майбутніх вихователів до створення предметного еколого-розвивального середовища як складової візуального іміджу дошкільного закладу. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. С. 24-28. URL:http://mdu.edu.ua/wpcontent/uploads/files/8_7.pdf
14. Использование элементов педагогической системы Марии Монтессори в практике работы современных дошкольных учреждений / Сост. Комаров И. А. Могилев: Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 1994. 51 с.

15. Игракова О. В. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды ДОО. Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2018. 41 с.

16. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти Додатку до листа МОН України № 1/9-249 від 19.04.2018. Збірник нормативно-правових актів загальнодержавного та обласного значення у сфері дошкільної освіти / Упоряд. Т. О. Прибора. Харків: ФОП Озеров Г. В., 2019. С. 247–253.

17. Иорданский Н. Н. Организация детской среды. – М.: Издательство «Работник просвещения», 1925. 103 с.

18. Карабанова О. А., Алиева Э. Ф., Радионова О. Р., Рабинович П. Д., Карабаева І. І. Принципи побудови розвивального освітнього середовища для інтелектуально обдарованих дошкільників. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості. К. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 143–163.

19. Кашук Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/kachuk.pdf>

20. Кемінь Г. М. Теорія і практика «Нового виховання» у західно-європейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ ст.). Дрогобич: Коло, 2004. 124 с.

21. Кошіль О. П. Освітнє середовище і розвиток дитини: ретроспективний аналіз. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. Педагогічні науки. 2017. Вип. 78(1). С. 25–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_78%281%29__6

22. Крутій К. Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Krutij.pdf

23. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2006. 168 с.

24. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика. Николаев: Балашов, 2005. 76 с.

25. Лохвицька Л. В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 12–14.

26. Лубенец Н. Дошкольное воспитание и народная школа. *Русская школа: общепедагогический журнал для учителей и деятелей по народному образованию*. 1913. № 11. С. 5–6.

27. Малікова Ю. В. Сенсорне виховання в сучасній теорії і практиці дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. № 3–4. С. 154–159.

28. Марич Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.

29. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) 2021 рік. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf>

30. Монтессори М. Дети – другие. Москва: Карапуз, 2004. 336 с.

31. Нищева Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС. 2009. 128 с.

32. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Айресс Пресс. 2007. 119 с.

33. Олійник Л. М. Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Олійник Лія Миколаївна. К., 2005. 209 с.

34. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника К.: Світич, 2010. 144 с.

35. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Академвидав, 2006. 456 с.

36. Проект. Базовий компонент дошкільної освіти. С. 1-45. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/11/10/proekt-bazovyy-komponent-doshkilnoyi-osvity_1.pdf

37. Общение детей в детском саду и семье / Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина, Т. В. Антонова и др. – М.: Педагогика, 1990. – 150 с.

38. Развитие творческого воображения старших дошкольников посредством восприятия классической музыки / сост. Р. Р. Лоскутова. – Йошкар Ола: Марийс. гос. ун-т, 2009. – 111 с.

39. Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах Додаток до листа МОН від 25 липня 2016 № 1/9-396. Збірник нормативно-правових актів загальнодержавного та обласного значення у сфері дошкільної освіти / Упоряд. Т. О. Прибора. Харків: ФОП Озеров Г. В., 2019. С. 222–229.

40. Прибора Т. О. Розвиток ідеї самоврядування учнів у педагогіці (кінця ХІХ – першої третини ХХ століття). Кіровоград: «ІМЕКС-ЛТД», 2013. 235 с.

41. Прибора Т. О. Деякі питання дослідження педагогічної ергономіки *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград: КДПУ, 2012. Вип. 107. (2). С. 75–84.

42. Прибора Т. О. Радул О. С. Театральна діяльність як засіб розвитку емоційного інтелекту. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.) / за ред. О.А.Голюк. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 561–564.

43. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.: Освіта, 1996. 304 с.

44. Рыжова Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений: из опыта работы М.: Линка - Пресс. 2003. 192 с.

45. Рыжова Н. А. Руководство играми детей в дошкольном учреждении: Из опыта работы М.: Линка-Пресс. 2004. 174 с.

46. Сергеева Г. В. Международные практики проектирования среды для дошкольного образования. *Детский сад: теория и практика*. 2015. № 10. С. 82–91.

47. Семенова К. Организация предметной игровой среды в детском саду. М.: Аркти, 2012. С. 64–69.

48. Смолюк С. Сутність поняття «розвивальне середовище» закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 31, Т. 4, 2020. С. 159 – 163. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/31_2020/part_4/26.pdf

49. Соколовська О. С. Освітньо-виховний простір як середовище формування особистості дітей старшого дошкільного віку з погляду В. О. Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3(1). С. 145–149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_3%281%29__30

50. Розвивальне середовище та простір: як тлумачать поняття науковці. Практика управління дошкільним закладом. 2018. №11. URL:<https://ezavdnz.mcfr.ua/685547>
51. Тарабасова Л. Г. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. Дніпропетровськ, 2016. 30 с.
52. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 2015. № 23. С. 4–11.
53. Чепіга Я. Школа в західній Європі й Америці. Нова школа в Бєржі А. Фарія (Бельгія) *Вільна українська школа*. 1919–1920. № 4. С. 139–145.
54. Яновская Э. Воспитательные средства детского сада. *Дошкольное воспитание*. 1911. № 8. С. 597–606.
55. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
56. Moos R. H. *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass, 1979. 334 p.
57. Pirotte S. Education à l'Environnement maternelle. Osezvouslancer! *Symbioses (Lemagazine de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE))*. 2009 RÉÉD. 2013. P. 3–5.
58. Quality Early Childhood Environments for Young Children. Training for early childhood caregivers and teachers URL: <https://www.crs.org/sites/default/files/crs-files/module-four-resource-guide.pdf>
59. Raven J. C. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. New York: H.K. Lewis, 1984. 251 p.
60. Sacher W. *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements [Didactic of Learning-Ecology]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. 259 p.
61. Stadler-Altman U. Learning environment: The influence of school and classroom space on education. *In book Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* / [Edited by Christine M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, P. Watson]. London, New York, Routledge, 2015. P. 252–263
62. Statutory framework for the early years foundation stage. URL:https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974907/EYFS_framework_-_March_2021.pdf
63. Steele F. I. *Physical Settings and Organisation Development*. Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co, 1973. 150 p.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Наталія ЦУКАНОВА

Актуальні питання педагогічних засад раннього розвитку дітей. Розвиток психіки дитини в ранньому дитинстві. Розвиток цілісності сприйняття, уваги, пам'яті дітей раннього віку. Прояви особистості у ранньому віці. Предметна діяльність дітей раннього віку. Розвиток, виховання та навчання дітей першого року життя. Розвиток, виховання та навчання дітей другого року життя. Розвиток, виховання та навчання дітей третього року життя.

Актуальні питання педагогічних засад раннього розвитку дітей. На сучасному етапі розвитку педагогіки питання раннього розвитку дітей є актуальним і дуже важливим. Дана проблема неодноразово висвітлювалася на сторінках газет і журналів, про це знято телепередачі, за «круглими столами» сперечаються фахівці, батьки доводять один одному важливість ранніх занять з дітьми. Хоча термін «ранній розвиток дитини» з'явився порівняно недавно, але ідеї раннього розвитку дітей хвилювали людину завжди – скільки існує людство.

Дослідження ЮНІСЕФ, проведені на початку ХХІ століття, довели, що 80 % інтелекту формується у дитини до дворічного віку.

Європейські орієнтири України зумовлюють інтеграційні процеси у всіх сферах суспільного життя. Означені тенденції спостерігаються і в освітній галузі на всіх її організаційних ланках. Адже створення єдиного освітнього простору є визначальною метою сучасної європейської стратегії розвитку освіти до 2020 року, що має назву «Освіта та професійна підготовка – 2020» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training»). Одним із пріоритетів стратегії є освіта й виховання дітей дошкільного віку, що визначає стратегічним завданням до 2020 року охоплення дошкільною освітою 95 % дітей визначеної вікової категорії [1].

З огляду на усвідомлення важливості розвитку дитини в періодах її життя (немовляти, ранній і дошкільний), у 2010 р. під

егідою ЮНЕСКО вперше було проведено Всесвітню конференцію з виховання і освіти дітей молодшого віку. У ній взяли участь понад 1000 учасників зі 193 країн світу (членів ЮНЕСКО). Загальна тема конференції така: «Виховання і освіта дітей молодшого віку – перший крок до створення багатства націй». У межах світового форуму було проведено десяту окрему конференцію «Розвиток і виховання дітей раннього віку», в матеріалах якої зазначено унікальну роль повноцінного розвитку дитини, період раннього віку та їх вплив на подальше формування особистості дорослої людини. Світове товариство вчених визнало здорових, розвинених і вихованих дітей раннього віку «неоціненним багатством» націй і держав усього світу. В резолюції конференції зазначалося про необхідність комплексного підходу до розвитку і виховання насамперед дітей раннього віку, залучення до цього процесу медиків, психологів, педагогів та відповідної державної освітньої політики. Наголошувалось на потребі розроблення комплексних програм розвитку дітей раннього віку (від 0 до 3 років) з урахуванням усіх періодів розвитку дитини: пренатального, перинатального, немовлячого і раннього.

Концептуальні положення державної політики України щодо дошкільного дитинства висвітлено у відповідних документах останніх років: у Законах України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), в Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року.

Дошкільний вік посідає важливе місце в житті кожної людини, адже в цей період закладаються основи для подальшого розвитку.

Відомі психологи Л. Божович, Л. Виготський [6], В. Давидов, Д. Ельконін [23], А. Запорожець [12], В. Зеньківський, О. Леонтєв, Г. Люблінська, В. Моргун та ін. виокремлювали такі вікові періоди в житті дитини дошкільного віку: раннє дитинство (від 1–3 років); молодший дошкільний вік (3–4 роки); середній дошкільний вік (4–5 років); старший дошкільник (6–7 років). Вагомий внесок у вивчення питання розвитку, виховання і навчання дітей раннього віку здійснили вчені Н. Аксаріна, В. Аванесова, А. Богуш [10], О. Богініч, В. Гальченко, Т. Дуткевич,

М. Кольцова, І. Резніченко, Н. Фігурин та ін. Одержані результати досліджень розвитку і виховання дітей раннього віку становлять основу науково обґрунтованої системи розвитку і виховання дітей раннього віку. Однак залишаються малодослідженими питання педагогічних засад раннього розвитку дітей.

Психолог Д. Ельконін у праці «Детская психология» визначив дошкільне дитинство як досить значний період, який охоплює життя дитини від моменту народження до 7 років [23]. Дошкільне дитинство має такі періоди: немовлячий – до року (новонароджений до 2 міс.): ранній вік – 2, 3-й роки життя, дошкільний вік – 4–6-й роки життя (4-й рік – молодший дошкільник; 5-й рік – середній дошкільник; 6-й рік – старший дошкільник).

Укладачі програми «Українське дошкілля» (2013) щодо періодизації дитини дошкільного віку поділяють погляди Д. Ельконіна. У програмі розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» [20] комплексно представлено вікові особливості та специфіку освітніх завдань упродовж усіх періодів розвитку дитини: пренатальний (внутрішньоутробний), перинатальний (період новонародженості), немовлячий і раннього дитинства. Програма має чотири розділи: «Усвідомлене батьківство», «Дитина-немовля (від десяти днів до одного року)», «Дитина раннього віку (від одного до двох років)», «Дитина раннього віку (від двох до трьох років)». Зміст праці та особливості розвитку дитини в розділах «Дитина раннього віку (від 1 до 2 років)» та «Дитина раннього віку (від 2 до 3 років)» подано за такими підрозділами: фізичний розвиток, сенсорно-пізнавальний розвиток, емоційно-соціальний розвиток, мовленнєвий розвиток, художньо-естетичний розвиток. Структурно ці підрозділи репрезентовано у такий спосіб: вікові особливості, основні завдання, показники розвитку, поради батькам. На кінець кожного року життя подаються досягнення дитини, розкриваються особливості організації життєдіяльності дітей.

Сучасні дослідники А. М. Богуш, О. Л. Богініч, Л. В. Братанова, В. М. Гальченко, Г. А. Грищенко, І. М. Грузинська, О. П. Долинна, І. В. Лебедева, Г. М. Лисенко, Ю. В. Майстер, Т. В. Мігрин, Т. В. Панасюк, І. Ю. Резніченко,

Т. Б. Ухіна, А. С. Шевчук, О. С. Яковенко на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури у «Програмі розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років. Оберіг» (2014) [20] узагальнили особливості становлення майбутньої особистості, починаючи від зачаття дитини, її народження, подальшого розвитку, виховання і навчання у перші три роки життя.

Змістове наповнення програми узгоджено з чинним нормативно-правовим законодавством та Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція). У програмі розкрито особливості розвитку дитини раннього віку, окреслено основні завдання за змістовими розділами, що охоплюють найважливіші етапи життєдіяльності дитини певного віку; подано орієнтовні показники розвитку та поради батькам. Крім того, наприкінці кожного розділу представлено інформацію про досягнення психічного розвитку дитини, що виявились у цей віковий проміжок. Матеріали програми адресовано турботливим батькам, педагогам і психологам для роботи з дітьми раннього віку.

Зазначимо: у дитини на першому році життя вдосконалюється зорове, слухове і тактильне сприймання. Дитина до 1 року 6 місяців легко розрізняє контрастні форми (куля і куб) та величину предметів. Другий рік життя є періодом індивідуального розвитку мовлення. Це пояснюється тим, що формування особистості дитини відбувається за певними етапами. Основною формою життєдіяльності новонародженої дитини є її емоційне спілкування з дорослими, від якого залежить подальший як фізичний, так і психічний розвиток дитини. Щоб уникнути кризових явищ у процесі розвитку дитини раннього віку, дорослі (батьки, вихователі) повинні бути добре обізнаними з характеристикою розвитку дитини, її якісними досягненнями на кожному віковому етапі від народження до трьох років [20, с. 49].

У загальному розвитку людини період раннього дитинства відіграє важливу роль. Саме в ранньому віці закладається підґрунтя здоров'я та інтелекту малюка. Унікальність цього етапу полягає також у стрімкості фізичного та психічного розвитку дитини, що потребує особливої уваги з боку лікарів, педагогів і батьків.

Згідно з віковими періодизаціями психічного розвитку В. Мухіної [15] раннім віком вважається період від одного до трьох

років. Ефективність здійснення навчання й виховання малюків раннього віку обумовлюється їхніми індивідуальними особливостями й темпами розвитку.

Основними досягненнями дітей раннього віку, що визначають розвиток їхньої психіки, є такі: оволодіння прямоходінням та мовленням, розвиток предметної діяльності. Ці досягнення знаходять прояв у активності дитини, узгодженості рухів і дій, в інтенсивному розвитку пізнавальних, психічних процесів, в здатності до заміщення предметів, розвитку символічних дій і використання знаків; форм наочно-дійового, наочно-образного мислення, а також у появі самосвідомості. Г. М. Ляміна [4] зазначала, що суттєвою особливістю періоду раннього віку є висока пластичність усього організму, і, перш за все, пластичність вищої нервової та психічної діяльності. Тому цілеспрямовані, систематичні, виховні дії здійснюють вплив на процес розвитку та змінюють поведінку дитини.

У ранньому віці продовжується оволодіння дитини прямоходінням. Поступово ходьба стає більш упевненою, збільшується автономність дитини від дорослих, складається вільне і самостійне спілкування із зовнішнім світом. Розширюється коло доступних дитині предметів, з'являється орієнтування у просторі і певна самостійність. Основною потребою дитини раннього віку є пізнання навколишнього світу через дії з предметами. Самостійно дитина не може засвоїти способи використання знарядь праці та інших специфічно людських предметів.

На засадах ситуативно-особистісної форми спілкування будується нова потреба у предметній взаємодії, з'являється ситуативно-ділове спілкування, сутність якого полягає у практичній співпраці дитини з дорослим стосовно засвоєння дій із предметами. Предмети стають доступними дитині не лише через показ їх дорослими, але і через її власне маніпулювання з ними. Отже, з початком ходьби значно розширюється коло безпосередньо доступних дитині предметів; розширюється і сфера орієнтовно-пізнавальної діяльності малюка. Дитина починає орієнтуватися не лише серед предметів, що належать їй, але і серед предметів і явищ, що стосуються дорослих, їхнього життя і діяльності.

Інтенсивний розвиток мовлення в ранньому віці значно розширює можливості спілкування дитини з дорослими і створює

передумови для виникнення між ними нового типу стосунків. У процесі засвоєння способів використання предметів і засобів спілкування відбувається подальший розвиток свідомості дитини, її окремих психічних властивостей. Упродовж раннього дитинства у зв'язку з ускладненням взаємин з дорослими й іншими дітьми, з оволодінням дитиною предметними діями, стають різноманітними й емоційні прояви малюків. Успіх або неуспіх в оволодінні предметними діями при їх самотійному здійсненні, наявність або відсутність спілкування з дорослим, дозвіл або заборона діяльності з боку дорослих, задоволення основних потреб дитини – усе це викликає різні емоційні прояви: дитина радіє або вередує, виявляє симпатію або невдоволення, образу тощо. Отже, для малюка раннього віку дорослий виступає не тільки джерелом задоволення основних потреб, але й носієм суспільного досвіду, який опановує дитина. Період раннього віку є важливим для всього подальшого фізичного, психічного, соціального та інтелектуального розвитку дитини. Активна виховна діяльність дошкільних педагогів, батьків, їхня єдність і послідовність у вимогах до дитини сприяє гармонійному розвитку особистості малюка [18, с. 200].

Берк Л. [3] виокремив чинники, що впливають на успішність виховання дитини раннього віку. До них належать такі: надання дитині можливості активно діяти з багатьма різноманітними предметами; постійна участь дорослого в іграх і заняттях з дитиною; організація спілкування дитини з однолітками й допомога малюку в налагодженні спілкування з ними; поєднання сімейного (емоційного) і суспільного (ділові контакти) виховання. Особливої уваги потребує своєчасний і правильний розвиток мовлення, тому що оволодіння малюком мовленнєвими навичками відбувається через спілкування з дорослими. Так, у процесі спільної з дорослим предметної діяльності, на основі розуміння, виникає активне мовлення – найважливіше новоутворення раннього дитинства. Сприяння батьками та педагогами виникненню позитивних емоцій у дитини (радості, любові до навколишніх дорослих і дітей тощо) забезпечує її гарне самопочуття. Засвоєння малюком елементарних форм культурної поведінки (вміння самотійно їсти, проситися в туалет, роздягатися та одягатися тощо) відбувається також за підтримки дорослих. Отже, період раннього дитинства є важливим для всього

подальшого фізичного, психічного, соціального та інтелектуального розвитку дитини.

Розвиток психіки дитини в ранньому дитинстві. У ранньому дитинстві розвиток відбувається максимально швидкими темпами, як ні в якому іншому віці. Відбувається найбільш інтенсивне становлення і розвиток усіх особливостей, властивих людині: освоюються основні рухи і дії з предметами, закладаються основи для психічних процесів і особистості. Повільне накопичення тих чи інших особливостей стрімко змінюється найбільш швидкими перетвореннями у психіці. Причому темп і значення різних ліній психічного розвитку на різних вікових етапах життя дитини неоднакові. Наприклад, як зазначає Л. Г. Голубева [8] у віці 2,5–3 місяців провідною лінією розвитку психіки є формування зорових і слухових орієнтовних реакцій. Із 3-х до 5–6 місяців на основі розвитку зорового зосередження удосконалюються рухи руки, формується хапання, дитина починає маніпулювати з предметами. Встановлюються зорові, слухові, тактильні і рухові взаємозв'язки. Дитина, на відміну від дитинчат тварини, народжується з мінімальною кількістю вроджених рефлексів, але з багатим потенціалом життєвого розвитку. Практично все різноманіття форм поведінки, як позитивних, так і негативних, складається у процесі взаємодії із соціальним середовищем. І навіть сам час виникнення певних психічних реакцій може бути прискорений відповідним впливом дорослого. Наприклад, якщо він проявляє до дитини доброту, увагу і турботу, лагідно розмовляє, то посмішка у малюка з'являється раніше.

Суттєвою особливістю раннього дитинства є взаємозв'язок фізичного і нервово-психічного розвитку. Психічний розвиток багато в чому визначається станом здоров'я малюка. Незначне погіршення здоров'я впливає на емоційне самопочуття дитини, хвороба може зруйнувати сформовані форми поведінки. І навпаки, позитивні емоції прискорюють одужання. Психічний і фізичний стан дитини в цьому віці дуже нестійкий. Спостерігається велика фізична і психічна вразливість. Діти можуть легко захворіти, часто втомлюються, їхній емоційний стан майже постійно змінюється. Для дітей раннього віку характерна висока пластичність всього організму, і в першу чергу психічної і вищої нервової діяльності. Ця особливість створює, з одного боку, величезні можливості для

виховання і навчання, а з іншого – дає можливість компенсувати порушену функцію за допомогою інших функцій і систем організму. Незважаючи на можливості розвитку, сформовані вміння і навички малюка нестійкі, незавершені та при несприятливих умовах легко руйнуються. Так, у дітей, які відвідують групу раннього віку, після декількох днів, проведених вдома, доводиться знову закріплювати навичку миття рук. Тобто в ранньому віці складаються не стільки саме вміння та навички, скільки передумови для їх подальшого удосконалення [8, с. 100].

У здорової дитини в перші три роки життя яскраво виражені орієнтовні реакції. Вони стимулюють розвиток сенсомоторних потреб у рухах та враженнях. Сенсорні потреби спонукають дитину до рухової активності. Так, у свою чергу, рухи сприяють інтелектуальному розвитку малюка. Якщо ж діти обмежені в отриманні інформації, то їхній психічний розвиток значно затримується.

Розвиток цілісності сприйняття, уваги, пам'яті дітей раннього віку. Особливе значення у психічному розвитку має емоційний стан дитини та її ставлення до навколишнього світу. Позитивні емоції створюють сприятливі умови не тільки для режимних процесів, а й для формування поведінки. Вони впливають на становлення соціальних зв'язків спочатку з дорослими, а потім з однолітками, формування передумов особистості, підтримку і розвиток інтересу до навколишнього. До того ж маленька дитина легко заражається емоційним станом, настроєм дорослого, який її виховує. Провідна роль у психічному розвитку дитини раннього віку належить дорослому. Він не тільки забезпечує дитині оптимальні умови для виживання, гарного стану здоров'я та фізичного розвитку, але дбає і про психічний розвиток. Він не тільки доглядає, але й ознайомлює дитину з навколишнім, спрямовує і формує її активність. А у відповідь на зацікавлене, доброзичливе ставлення дорослого у дитини дуже рано формується потреба у спілкуванні з ним.

Розглядаючи розвиток психічних функцій, Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська відзначають, насамперед, що ранній вік – чутливий період у розвитку дитини.

Ранній вік – етап індивідуального психічного розвитку, який триває від 1 року до 3 років. Характеризується якісними змінами в

розвитку функцій кори великих півкуль. У цьому часовому інтервалі відбувається такий розвиток:

- формується вміння пересуватися у просторі, зокрема ходьба, розвивається дрібна моторика, за рахунок чого істотно розширюється можливість пізнання навколишнього світу;
- розвивається ситуативно-ділове спілкування з дорослими і спілкування з однолітками;
- формуються когнітивні процеси;
- відбувається оволодіння пасивною, активною мовою;
- стають більш визначеними афективна і волюва сфери, формується самосвідомість [18, с. 30].

Для психіки дитини раннього віку характерні висока залежність від наочної ситуації; психічне відображення функціонування у зв'язку з практичними діями; виражений афективний характер спрямованості на зовнішній світ.

Провідною діяльністю в цьому віці виступає предметно-маніпулятивна діяльність, у рамках якої відбувається оволодіння дій із предметами. При цьому формування предметних дій дитини невіддільне від її спілкування з дорослим, яке є ситуативно-діловим. У цей період відбувається особливо інтенсивний розвиток мовлення дитини: на другому році дитина вже розуміє назви деяких предметів, з якими вона взаємодіє, а на третьому році розуміння поширюється і на предмети, які знаходяться поза межею безпосереднього досвіду дитини.

Провідною психічною функцією цього періоду можна вважати сприйняття. Загальновідомо, що пам'ять дитини раннього віку формується завжди тільки в активному сприйнятті – в пізнаванні; мислення в цей час проявляється виключно як наочно-дійове (тобто як уміння відновити зв'язок, але тільки діючи в наочно даній ситуації) – мислити для дитини раннього віку означає розбиратися у певних емоційно забарвлених зв'язках і робити своєрідні, відповідні дії; емоції в ранньому дитинстві виявляються переважно в момент наочного сприйняття того об'єкта, на який вони спрямовані [23, с. 158].

Психолог В. С. Мухіна вважає, що центральним новоутворенням віку є виникнення у дитини свідомості, яка виступає у вигляді власного «Я». Воно з'являється приблизно до 3 років. Дитина вперше починає протиставляти свої самостійні дії

спільним діям із дорослим: наприклад, бере ложку і хоче їсти сама, протестуючи проти того, щоб її годували. В єдності «дитина-дорослий» дитина починає виділяти власне «Я» [15, с. 300].

На порозі раннього дитинства у дитини з'являються дії, які вважаються проявом мислення – використання зв'язку між предметами для досягнення будь-якої мети. Спочатку подібні здогадки виникають тоді, коли зв'язок уже готовий (предмет лежить на подушці) і його можна безпосередньо використовувати. Потім дитина все ширше використовує такі зв'язки і починає самостійно встановлювати нові зв'язки і відносини. Це відбувається у процесі освоєння знарядійних і співвідносних дій. Перехід від використання існуючих або показаних дорослими зв'язків до їх встановлення – важливий момент у розвитку мислення в ранньому дитинстві. Мислення, засноване на зовнішніх орієнтованих діях, називається наочно-дійовим, і це основний тип мислення в ранньому дитинстві. Мислення, в якому реалізація завдання здійснюється за допомогою внутрішніх дій з образами, називається наочно-образним. У ранньому дитинстві дитина вирішує з його допомогою лише обмежені завдання, більш важкі завдання або не вирішуються зовсім, або переводяться в наочно-дійовий план [15, с. 458].

У цьому віці спостерігаються елементарні форми уяви, такі як передбачення, але творчої уяви ще немає. Маленька дитина не здатна щось вигадати. Тільки до кінця раннього дитинства у неї з'являється можливість говорити про те, що є насправді. Увага і пам'ять мимовільні [15, с. 500].

Прояви особистості у ранньому віці. У ранньому віці формуються важливі передумови для розвитку особистості. Певні зміни відбуваються, по-перше, у мотиваційній сфері. Дітям раннього віку властива безпосередність, імпульсивність поведінки; вони діють під впливом почуттів і бажань, які важливі у певний момент. Однак поступово дитина опановує правилами поведінки, навчається підпорядковувати свої бажання необхідності, контролювати свої і чужі вчинки. Особливу роль у житті дитини раннього віку відіграють почуття, які є спонукальними силами, головними мотивами її поведінки. У гарному настрої краще утворюються умовні рефлексії, успішніше формуються вміння і навички. Позитивні емоції пов'язані з активізацією фізіологічних

процесів в організмі, негативні – пригнічують їх; у дитини раннього віку проявляється ціла гама почуттів: любов і прихильність до близьких людей, збентеження щодо незнайомих, засмучення при невдачі та ін.

Емоційний стан дитини протягом перших років життя дуже нестійкий. Малюк легко переходить від плачу до сміху і навпаки, тому його легко заспокоїти. Поведінка дитини цілком залежить від зовнішніх обставин. Почуття спонукають дитину до вчинків і у вчинках вони закріплюються. Поступаючись іграшкою молодшому, ділячись з іншою дитиною солодощами, малюк учиться бути добрим. Дуже рано у дитини проявляється здатність до співпереживання. Діти добре розуміють настрій близьких їм людей [4, с. 122].

Особливо важливим моментом розвитку дитини раннього віку є виникнення прагнення до самостійності. Воно означає одночасно появу нової форми бажань, які безпосередньо не збігаються з бажаннями дорослих і знаходять своє вираження в наполегливому «Я хочу», «Я сам». У цей період виникають труднощі у вихованні – проявляються егоїзм, вередування, упертість, «знецінення» вимог дорослих [15, с. 258].

Учені виявили конкретні умови появи негативізму у дітей. Так, А. Н. Голубєва [7] відзначила вибіркового характер упертості у дітей стосовно дорослих. Автор прийшла до висновку, що вона виникає при обмеженні свободи дитини, тобто при обмеженні її самостійності та ініціативи. Якщо між вимогливістю і повагою дорослих існує рівновага, впертість не виникає. У тих випадках, коли вимогливість значно перевищує повагу, виникає впертість типу «скривджених», коли ж вимогливість дуже мала, а поваги багато, то виникає впертість «улюбленця». Можливе і таке становище, при якому до дитини не ставлять ніяких вимог і не виявляють ніякої поваги, тоді виникає впертість «бездоглядності» [7, с. 106].

Симптоми впертості, негативізму, що виникають у поведінці дитини в кінці раннього віку, показують, що відносини спільної діяльності прийшли в протиріччя з новим рівнем її розвитку. Але «криза» виникає тільки тоді, коли дорослі, не помічаючи у дитини тенденцій до самостійного задоволення бажань, продовжують обмежувати самостійність, зберігають старий тип відносин,

обмежують активність дитини, її свободу. Якщо ж дорослі тактовні, помічають самостійність, заохочують її у дитини, то труднощі або не виникають, або швидко долаються. Отже, до кінця 3-го року життя розвиток вищої нервової діяльності забезпечує активне неспання дитини протягом 6–6,5 години, вміння зайнятися запропонованою дорослими діяльністю [9, с. 222].

Також триває інтенсивний розвиток загальних рухів (ходьба, біг тощо), удосконалюється робота основних аналізаторів – рук, вух і очей.

На початку раннього віку над дитиною володарює предмет: він диктує її бажання, визначає поведінку, проте уже трирічний малюк сам стає володарем предметів, усвідомивши їхнє суспільне призначення та навчившись користуватися ними. Зацікавленість якимось предметом, явищем чи діями породжує та стимулює дитячу увагу, пізнавальну активність, викликає практичні дії, створює ситуацію взаємодії з дорослим, сприяючи комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини. Ситуативність усіх психічних процесів – ще одна особливість раннього дитинства [18, с. 89].

Таким чином, щоб забезпечити адекватний віковій дитини гармонійний розвиток, батьки й близькі дорослі, педагоги мають задовольняти провідні потреби малюка, які полягають у пізнанні світу через практичні дії з предметами, у контактах, увазі, спілкуванні з близькими дорослими та однолітками, у фізичній активності.

Предметна діяльність дітей раннього віку. Крім зазначених особливостей, педагог І. Ю. Кулагіна [14] наголошує на необхідності враховувати провідні характеристики психічного розвитку дитини, до яких належать, зокрема, тип провідної діяльності, новоутворення віку.

Провідною діяльністю в ранньому віці, яка задовольняє потреби дитини, забезпечує появу новоутворень у психіці, зумовлює формування якостей для оволодіння новими видами діяльності, є предметна діяльність.

До предметних дій дитина переходить від маніпуляцій з предметами. На відміну від маніпулятивних предметні дії спрямовані на використання предмета за його призначенням. Оволодіння предметною діяльністю починається зі спільних дій

дорослого і малюка. Також з'являються частково розподілені дії, коли дорослий лише допомагає, спрямовує рухи малюка. І вже пізніше з'являються самостійні власні дії дитини, які вона виконує за показом, а пізніше й за словесною інструкцією дорослого. Уміння співвідносити свої дії з діями дорослих та сприймати їх як зразок з'являється наприкінці третього року життя. До функцій дорослого на цьому етапі входять також контроль та оцінка виконуваної дитиною дії. При цьому слід всіляко підтримувати активність дитини, коли вона наслідує дії дорослого намагаючись робити щось самостійно, бо саме власна активність – одна з основних умов повноцінного психічного розвитку малюка [14, с. 355].

Предмети, якими оволодіває дитина, є здебільшого побутовими, що сприяє розвитку самостійності та самообслуговування. З іншого боку, не треба придумувати якихось спеціальних занять щодо оволодіння предметами. Варто лише дозволити дитині бути не просто спостерігачем, а й активним учасником усіх побутових процесів.

Малюк оволодіває предметним світом, навчається орієнтуватись у ньому, розуміти, що кожний предмет має своє призначення. Важко переоцінити роль предметної діяльності у психічному розвитку дитини. На думку Л. Н. Павлової саме вона є локомотивом цього розвитку. Беручи участь у її становленні, близький дорослий тим самим сприяє всьому процесу психічного розвитку малюка [5, с. 98].

Відкриваючи для себе предметний світ, дитина водночас відкриває і саму себе, свої сили, можливості, здатності інтереси. Успіх в експериментуванні з предметами переконує її у власних силах і можливостях, що вона й намагається закріпити в подальших пошуках. Отже, завдяки предметній діяльності малюк відкриває навколишній світ і самого себе.

Найважливіший етап у розвитку самосвідомості протягом раннього віку – третій рік життя, коли формується особистісне новоутворення – гордість за досягнення. Це новоутворення яскраво виражається в прагненні зафіксувати результати своєї діяльності, продемонструвати власні успіхи дорослому. Без належного схвалення ці успіхи значною мірою втрачають для дитини свою цінність, а радісні переживання з цього приводу

затмарюються. Негативне чи байдуже ставлення дорослих спонукає дитину з подвоєною енергією добиватися уваги й позитивної оцінки. Невизнання її досягнень дорослими зумовлює підвищену образливість, емоційні вибухи. Поява цього новоутворення пов'язана з тим, що на третьому році життя дитина під впливом дорослого дедалі частіше цікавиться результатом своїх дій, прагне досягнути бажаного. Звичайно, процес дії ще дуже важливий для неї, а результат не є досконалим, проте в будь-якій діяльності дитина, як і дорослий, прагне здобути його. Таким чином у предметній діяльності акцент переміщується з процесу на результат, який стає регулятором дій дитини [22, с. 56].

Саме тому предметна діяльність, провідна в цьому віці, «тягне» за собою психічний розвиток, як особистісний так і інтелектуальний. В особистісному плані малюк засобами предметної діяльності відкриває власні можливості, що стимулюють його самостійність і зрештою приводять до відкриття власного «Я». Отже, предметна діяльність стимулює розвиток усєї пізнавальної сфери малюка при спілкуванні з дорослими.

Спілкування дорослого з дитиною має надзвичайне значення для її психічного розвитку. Основу цієї взаємодії становить ділове спілкування, спрямоване на оволодіння предметом.

Саме навколо спільних дій і розгортаються нові форми взаємодії з дорослим, емоційно-позитивне ставлення якого до малюка і створює тло, на якому той може успішно навчатися користуватися предметами. Мовлення в ранньому віці розвивається по двох лініях: удосконалюється розуміння мовлення дорослих (пасивне мовлення); формується власне активне мовлення дитини. Краще розуміння мовлення дає змогу використовувати його як засіб пізнання дійсності [21, с. 59].

Важливе новоутворення цього віку – мовленнєве спілкування. На третьому році життя розвиток мовлення пов'язаний з розширенням кола його функцій. Це насамперед налагодження взаємодії і взаємин з близькими дорослими й дітьми (комунікативна форма мовлення), пізнання навколишнього світу (означувальна функція). Дитина засвоює основну форму мовленнєвого спілкування – діалогічну. Вона вчиться висловлюватися, ставити запитання й самостійно відповідати, звертатися до людей, які її оточують, з проханнями та

пропозиціями. Основні новоутворення у змісті та структурі мовлення з'являються саме в процесі ініціативних висловлювань малюка. А тому не варто занадто регламентувати його мовленнєву поведінку. У дитини має бути можливість вільно висловлюватися за власним бажанням [7, с. 170].

Новоутворення у пізнавальній сфері – якісні зміни в характері сприймання, яке з акту реагування на предмет перетворюється на акт орієнтування у предметах і починає розвиватися як перцептивна діяльність [13, с. 259].

Перцептивні дії (розпізнавання предмета за його ознаками, віднесення до групи схожих тощо) формуються в контексті певної практичної діяльності. Поступово з практичних дій виділяється момент орієнтування у предметах. Спочатку зовнішні орієнтувальні дії мають яскраво виражений практичний розгорнутий характер. Співвідносячи певні предмети чи їх частини, дитина прикладає, накладає їх один на одній. Поступово зорове сприймання починає передувати безпосередньому виконанню практичних дій на основі набутого аналогічного досвіду. І вже до трьох років дитина може роздивлятися, перелічувати знайомі їй зображені предмети, не торкаючись пальчиком, вислуховуючи вказівку дорослого, й лише після цього діяти; слухати казки, віршики, оповідання. Тепер вона здатна не тільки дивитися, а й бачити, не тільки слухати, а й чути [13, с. 300].

Важливе значення для розвитку сприймання має його поєднання зі словом. Проте таке поєднання спочатку відбувається в пасивному мовленні. Дорослий вживає еталонні назви кольорів, фігур тощо, коментує та супроводжує словом дії дитини. Слово для малюка третього року життя не може замінити знань, здобутих з безпосереднього, практичного досвіду, проте воно впорядковує, узагальнює цей досвід.

Із розвитком предметних дій, розширенням кола предметів, з якими зустрічається малюк, а також їх словесного означення сприймання стає предметним і константним. Дитина починає жити в колі постійних предметів. Превалювання сприймання в пізнавальному розвитку дитини раннього віку зумовлює певну залежність від нього інших процесів.

Пам'ять реалізується в активному пізнанні. Вона є певним моментом у самому процесі сприймання, його продовженням.

Розвиток мовлення вносить значні зміни в процеси пам'яті, допомагає міцніше їх закріплювати й оперативніше відтворювати. Пам'ять дитини розвивається в різних її видах – образному, руховому, словесному, емоційному – й має мимовільний характер. На третьому році життя на основі сприймання та практичних дій з предметами формується уявлення пам'яті [12, с. 115].

Активне сприймання предметного середовища (виділення ознак предметів, порівняння їх між собою, співвіднесення за зразком) потребує розвитку розумової діяльності. Мислення малюка є наочним та дійовим, тому що відбувається в наочній ситуації через практичні дії. Дитина розв'язує розумові задачі (порівняння двох предметів) у практичний спосіб.

Із відокремленням дії від предмета та розвитком мовлення пов'язано одне з основних досягнень раннього віку – зародження знакової функції мислення. Виникнення такої функції свідчить про перехід до нового характерного для людини типу пізнання, опосередкованого знаковими системами. Керівництво розвитком знакової функції стає важливою стороною формування пізнавальної сфери дитини третього року життя. Зародження знакової функції є зародженням уяви, яка в ранньому віці має відтворювальний характер і є виразно емоційною. Переживання з приводу уявленого надзвичайно яскраві, й дуже часто дитина не може відрізнити уявне від реального. З огляду на це дорослий має контролювати себе, зокрема висловлювання свого невдоволення поведінкою дитини, її відмовою щось робити, погрози [8, с. 100].

Багато труднощів у розвитку малюків зумовлені проблемами самих дорослих. А нехтування закономірностями психічного розвитку призводить до значних викривлень у становленні психіки маленької дитини. Наприклад, незнання періодів розвитку, які є найсприятливішими для становлення певних життєвих функцій та ігнорування прихованих, але наявних можливостей може призвести до їх згасання. Надолужити це пізніше можна, по-перше, лише частково, а по-друге, – це забере час, відведений природою для формування інших умінь і навичок. Тому дуже важливо піднести в очах сім'ї значущість раннього дитинства, довести його самоцінність як базисної підвалини всього подальшого розвитку людини. Найоптимальніший шлях – підвищення психологічної культури та педагогічної грамотності

батьків. Особливості та рівень розвитку дитини визначають умови її життя, виховання, навчання насамперед у родині, тому що саме мама і тато є першими вихователями маленької людини. Сучасне життя зумовлює великі відмінності в тому, як виховуються діти в різних сім'ях, яких знань та вмінь вони набувають.

Розвиток, виховання та навчання дітей першого року життя. Перший рік життя посідає особливе місце в розвитку людської істоти, вважається критичним, є визначальним для її адаптації до постнатального способу існування. Особливої уваги дорослих вимагає перший місяць життя немовляти – перехідний від внутрішньоутробного життя плоду до позаутробного життя малюка. У Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [2] виділено два періоди: новонародженості (перший місяць життя) та немовляти (від одного до дванадцяти місяців).

На першому році життя відбуваються значні зміни у фізичному розвитку дитини. При правильному догляді, раціональному годуванні й вихованні вона інтенсивно розвивається. У першому півріччі щомісячно малюк додає у вазі 600–700 г, у другому – 400–500 г. За кожен місяць життя дитина виростає на 2–3 см. До кінця року вага його становить 10–10,5 кг, а зріст – 74–75 см. У нормально розвиненої дитини в 7–8 місяців починають прорізуватися молочні зуби, до року їх виростає вісім. Протягом першого року значно посилюється працездатність нервової системи. Це відображується у збільшенні часу активного сну дитини з 20–30 хв. у перший місяць життя до 3,5 год. до кінця року. Для успішного виховання малюка, що інтенсивно розвивається, перший рік життя умовно ділять на періоди, що якісно відрізняються один від одного: від народження до 2,5–3 місяців (включаючи період новонародженості, тобто перші 3–4 тижні); від 2,5 – 3 до 5–6 місяців, від 5–6 до 9–10 місяців і від 9–10 до 1 року. Кожен період розвитку дитини є фундаментом для подальшого і відрізняється провідними реакціями і змінами. Провідними називають такі реакції й уміння дитини, які визначають її розвиток на цьому віковому етапі і є сприятливими передумовами для подальшого розвитку [2, с. 57].

Період від народження до 2,5–3 місяців. У перші три місяці життя провідними, що визначають розвиток дитини, є зорові, слухові та емоційні реакції. Вони дають можливість формувати

активне неспання, забезпечують сенсорний розвиток дитини, розширюють її орієнтування в навколишньому, сприяють розвитку рухів рук, а в подальшому і загальних рухів. Завдяки позитивному емоційному стану поліпшуються фізіологічні процеси (дихання, кровообіг, травлення), підвищується загальна активність [2, с. 70].

Дитина народжується з готовою системою безумовних рефлексів, які частково забезпечують її пристосування до зовнішнього середовища. Це рефлекси орієнтовні, харчові, зорові, слухові та ін. харчові безумовні рефлекси виражаються в появі смоктальних рухів при подразненні губ і ротової порожнини, в умінні ковтати і т. д. Основні рефлекси зорового і слухового аналізатора проявляються у примружуванні очей при яскравому світлі, здригання при різких звуках. Уродженими є і деякі рефлекси вестибулярного апарату, наприклад при погойдуванні дитина затихає, заспокоюється. У новонародженого немає різкої межі між сном і неспанням: 80% часу доби він спить, при пробудженні непокоється. Рухи новонародженого хаотичні. Навіть під час сну він здійснює імпульсивні рухи. Руки і ноги новонародженого зігнуті, притиснуті до грудей, тому що – м'язи розгиначі розвинені недостатньо. Істотно важливим у період новонародженості є розвиток зорового і слухового аналізаторів. У цьому віці дитина ще не вміє довго фіксувати погляд на предметах, адже вона краще сприймає предмет, якщо в полі зору відсутні інші подразники. Тому дитині першого місяця життя слід показувати одну яскраву іграшку, а не гірлянди різнобарвних брязкалець [2, с. 85].

Здатність фіксувати погляд на предметі, зосереджуватися на ньому, прислухатися до звуків розвивається у дитини при правильному вихованні до кінця періоду новонародженості. Одночасно формується здатність зводити на предмет зорові осі обох очей. До 2–3 місяців діти звикають стежити за рухомими предметами і за всім, що відбувається в полі їхнього зору, реагують на невидимий звук, наприклад, повертають голову на голос.

Із метою розвитку зорових і слухових реакцій у дитини перших трьох місяців життя з нею ласкаво розмовляють, домагаючись зосередження на обличчі дорослого, демонструють яскраву іграшку, повільно її пересувають перед очима дитини, щоб

викликати стеження за рухом предмета. Розвиток зорового і слухового зосередження сприяє виникненню у малюка позитивних емоцій. Посмішка з'являється в кінці першого місяця життя у відповідь на лагідний голос дорослого. Спочатку вона виникає рідко. У 2,5 місяця дитина вже часто посміхається, виявляє радість, побачивши дорослого та іграшки. До цього віку вираз радості у малюка має вигляд комплексу пожвавлення. До складу комплексу пожвавлення входить ряд реакцій: емоційна – посмішка, голосові – звуки, рухові – рухи рук і ніг. Голосові реакції дитини, які входять у комплекс пожвавлення, виражаються у формі агукання – уривчастої вимови приголосних звуків. Агукання, що виникає на тлі позитивного емоційного стану, служить підготовчим етапом розвитку мови [19, с. 55].

У перші 2,5–3 місяці у дитини починають розвиватися рухи. Якщо малюка 4–6 тижнів під час спокійного неспання брати на руки і, підтримуючи за спину і голівку, надавати йому вертикального положення, то до 2 місяців він опановує умінням утримувати голову в цьому положенні, розглядає навколишнє довкілля. У дитини, під час оволодіння умінням утримувати голову у вертикальному положенні, слід розвивати упор ніг: малюка тримають у вертикальному положенні так, щоб його ноги стикалися поверхнею. Проте ставити його на ніжки ще не можна [19, с. 70].

У період від 2,5-3 до 5-6 місяців відбувається вдосконалення зорових, слухових і голосових реакцій, виникають і розвиваються хапальні рухи руки, підготовчі рухи до повзання. Все це служить передумовою сталого емоційно-позитивного стану, появи прихильності до дорослих, формування надалі різноманітних предметних дій і основних рухів.

У цей період відбуваються істотні зміни у психічному розвитку дитини: розвиваються здібності диференціювати звуки, колір і форму предметів. Розрізнення предметів і явищ зовнішнього середовища особливо яскраво проявляється у вибіркового ставленні до дорослих. Якщо активно розвивати органи чуття дитини, то вже тримісячний малюк починає пізнавати свою матір, а в 6 місяців, побачивши знайому людину, радіє, при зверненні незнайомого – насуплюється, відвертається, іноді плаче. Дитина у 5–6 місяців розрізняє інтонацію мови

дорослого, по-різному реагує на суворий або лагідний голос. Так, малюк може розплакатися, якщо з ним заговорити різким тоном [19, с. 78].

Для розвитку у дітей здатності розрізняти подразники зовнішнього середовища потрібно підбирати іграшки різних кольорів і відтінків, різної форми і різних за звучанням. Спонукаючи дитину розглядати такі іграшки, прислухатися до звуків, дорослі сприяють її сенсорному розвитку.

Подальший розвиток діяльності зорового і слухового аналізаторів відбувається у процесі маніпуляції дитини із предметами, емоційного спілкування з дорослими. Однак для того щоб слух розвивався нормально, в приміщенні, де сплять діти, необхідна сприятлива акустична обстановка. Голосна розмова, крики інших дітей, радіоприймач, що постійно працює – все це не тільки заважає розвитку слуху, але й гальмує становлення мови, порушує діяльність нервової системи. Малюк, не привчений з перших місяців життя прислухатися до тихого голосу дорослого, буде реагувати тільки на гучні звуки, підвищений тон.

Розвиток слуху дитини, позитивних емоцій, артикуляційного апарату (при проголошенні гортанних коротких звуків, агукання) сприяє виникненню в 4–5 місяців співучого гуління (співуче вимовляється голосна а-а-а і поєднання звуків агу), а в 6–7 місяців – лепету (так звані повторні склади: багаторазове проголошення одного складу – ба-ба-ба). Співучі звуки гуління вимовляються на тривалому видиху, що сприяє формуванню мовного дихання. Лепет зазвичай виникає під контролем слуху, тому у глухих від народження дітей його немає. Обов'язковою умовою появи звуків гуління і белькотіння у дітей є емоційно-мовне спілкування з ними дорослого. При цьому в розмові з дітьми 3–4 місяців слід вживати співучі звуки, з дітьми 5–6 місяців – склади. У груповій кімнаті повинна бути відносна тиша, щоб цілеспрямоване мовне спілкування дорослого з дітьми підвищувало голосову активність всіх дітей групи, сприяло виникненню у них наслідування звуків мови. Передумовою своєчасного розвитку мовлення є формування у дитини потреби в мовленнєвому спілкуванні. Вже з 4–6 місяців діти використовують своє вміння вимовляти звуки для привернення уваги дорослого [14, с. 100].

У дітей віком 3–6 місяців поступово розвиваються рухи рук. Так, з 3–3,5 місяця дитина зазвичай випадково намагає іграшку, підвішену низько над ним. У 3,5–4 місяці хапає, обмацує іграшку, що висить на відстані витягнутих рук. З 4,5–5 місяців приймає іграшку з рук дорослого. У 6 місяців дитина вже сама вільно бере іграшку. Щоб сформувати у малюка вміння брати і утримувати предмет, спочатку йому підвішують невеликі іграшки, зручні для захоплення: брязкальця з кульками – на кільці. У 4–4,5 місяців дорослий учить дитину брати іграшку з рук. Для цього він підносить до дитини брязкальце, акцентуючи зорове зосередження на ній, потім доторкується нею руки дитини, викликаючи тактильне відчуття і бажання взяти іграшку. Спонукаючи дитину до активних рухів, не потрібно вкладати брязкальце їй в долоньку. Слід тренувати дитину в умінні брати іграшку, що знаходиться збоку, над нею, утримувати одночасно два предмети. Навчання діям з іграшками впливає на розвиток у малюка деяких загальних рухів: перевертатися зі спини на бік (в 4 місяці), на живіт (в 5 місяців), з живота на спину (в 6 місяців). Так, дитина, бажаючи дістати іграшку, яка знаходиться збоку від неї, тягнеться до неї і часто сама без допомоги дорослого або при незначній допомозі перевертається на бік або на живіт. Уміння перевертатися – це перший рух, за допомогою якого дитина самостійно, без допомоги дорослого змінює своє положення. Це вміння, а також уміння лежати на животі, спираючись на долоні випрямлених рук (в 5 місяців), є підготовчим рухом до повзання. Наприкінці першого півріччя дитина вже рівно, впевнено стоїть при підтримці під пахви, що є передумовою самостійної ходьби [22, с. 126].

У період від 5–6 до 9–10 місяців характерна поява повзання, вдосконалення лепету, розвиток розуміння мови дорослих. Повзання як перший вид активного пересування дитини сприяє розвитку надалі умінь сідати, вставати, переступати. З лепетних звуків на основі розуміння мови дорослих виникають перші осмислені слова.

У 6,5–7 місяців за наявності сприятливих умов для розвитку рухів діти починають повзати. Повзання дуже корисне для дитини, оскільки розвиває і зміцнює його кістково-м'язову систему, сприяє розширенню орієнтування малюка в навколишньому, робить дитину більш самостійною. Щоб навчити дитину на початку

другого півріччя повзати, треба надати їй можливість вільно рухатися. Навчаючи дитину повзанню, дорослий спонукає її до цього руху цікавою іграшкою. Навчившись повзати, малюк починає сам сідати і незабаром впевнено сидить [11, с. 258].

Психічний розвиток дитини другого півріччя першого року життя пов'язаний із формуванням передумов цілеспрямованих дій із предметами. Спочатку в дитини з'являється бажання повторювати дії дорослого: поплескувати рукою предмети, перекладати іграшку з однієї руки в іншу. Інтерес до таких рухів пов'язаний з посиленням орієнтувальної діяльності малюка, що навчився до 5–6 місяців розглядати предмети, сприймати їх колір, форму, звуки, та інші якості.

Найбільш ефективними прийомами навчання малюка різних дій є такі, які підкріплюються іншими цікавими для дитини діями. Оволодіння цілеспрямованими результативними діями готує дитину до виконання більш складних маніпуляцій із предметами, розвиває її увагу, пам'ять, наочно-дійове мислення, робить дитину активною, самостійною.

На початок другого півріччя поряд із наслідуванням рухів (типу постукування, розмахування) у дитини з'являється прагнення багаторазово вимовляти деякі звуки. В основі цього явища лежить розвиток інтересу до звуків власного голосу. До 5–6 місяців малюк, який перебуває в емоційно-позитивному стані, навчається вимовляти багато різних складів, наприклад та-та-та. Багаторазовість вимовляння звуків лежить в основі розвитку самонаслідування, а надалі – наслідування звуків голосу дорослого. Формуючи у дитини лепет, потрібно вчити малюка вимовляти та наслідувати спочатку знайомі склади, пізніше – незнайомі, нові для нього. У розмові з дітьми слід чітко вимовляти звуки і стежити за тим, щоб дитина бачила обличчя дорослого, артикуляцію звуків. Коли діти навчаються подовгу лепетати, можна організувати ігри-переклички, тобто підтримувати лепет окремих дітей, вимовляти звуки слідом за ними. У віці 6–7 місяців діти на питання «де?» повертають голову в бік названого предмета. Якщо місце розташування предмета змінюється, дитина не може його знайти, тому що слово пов'язане для нього не тільки з предметом, а й певним його місцем знаходження. У 9–10 місяців діти знаходять предмети при називанні незалежно від їх місця

розташування. Тому спочатку предмети повинні стояти завжди на певних місцях: на полицках, підвіконні і т. і. Словесно позначаючи предмети, дорослі повинні подбати про те, щоб дитина не тільки дивилася на них, а й торкалася, прислухалася до їх звучання. Чим більше аналізаторів включається до сприйняття іграшки, тим швидше дитина запам'ятовує її назву [5, с. 215].

Уміння лепетати, а також співвідносити слова з предметами і діями є тією основою, на якій надалі будується весь процес мовленнєвого розвитку.

Період від 9–10 місяців до одного року характеризується уміннями, які формуються в останній чверті року. Це вміння самостійно ходити, цілеспрямовано займатися з іграшками, наслідувати дії й мову дорослого.

Передумовами ходьби служить зміцнення кістково-м'язової системи в процесі повзання, розвиток умінь вставати біля бар'єра, стояти, переступати, тримаючись за поручні манежу. У 9–10 місяців, навчившись підніматися біля поручнів манежу, діти починають переступати поздовж нього, піднімаються на гірку, тримаючись за поручні; з 11 місяців багато малюків самостійно стоять, ходять, тримаючи вихователя за одну руку, а до року – ходять самостійно. Самостійна ходьба звільняє руки дитини, що створює сприятливі умови для розширення діяльності з предметами, збільшує можливості ознайомлення з навколишнім. Своєчасне навчання малюка ходьбі необхідне для його нормального фізичного та розумового розвитку. Навчаючи дітей ходьбі, дорослі повинні створювати такі умови, які сприяли б розвитку цього вміння. Ефективним прийомом навчання самостійної ходьби є створення дорослими ситуації, яка б змушувала дитину зробити перший самостійний крок [14, с. 355].

У період від 9–10 місяців до 1 року відбуваються якісні зміни в діяльності дітей із предметами. У зв'язку з ускладненням координації рук і очей у дітей з'являється здатність співвідносити предмети між собою: нанизувати кільця на палички, вставляти різні укладки у відповідні отвори, підносити чашку до рота ляльки і т. п. Значення розвитку подібних умінь дитини величезне. По-перше, тому, що в процесі оволодіння співвідносними діями розвивається дрібна мускулатура кисті руки. По-друге, встановлюється чітка координація рухів очей і рук. По-третє,

спеціально організована дорослими діяльність дитини з предметами призводить до розвитку наочно-дійового мислення. Малюк може нанизувати на палички спочатку кільця від брязкалець, пізніше – кільця пірамідки, «годувати» не тільки ляльку, а й зайчика, ведмедика. По-четверте, спрямованість дій на отримання певного результату сприяє розвитку їх довільності. І нарешті, значна кількість розучених дій із предметами служить фундаментом, на якому будується ігрова діяльність на другому році життя [4, с. 189].

Велике значення в розвитку цілеспрямованих дій з іграшками має в цьому віці здатність наслідувати дорослого.

В останній чверті року у дитини інтенсивно розвиваються голосові реакції, діти багато і різноманітно белькочуть, до року вимовляють перші, легкі для вимови, що складаються з повторюваних складів, слова: ма-ма, ба-ба, ав-ав, бах, дай та ін. В активному словнику дитини нараховується в цей час до 12 слів. Перші вимовлені слова виникають на основі наявного запасу розуміння, здатності артикулювати звуки і наслідувати. У цей період важливо навчити дітей легко наслідувати звуки, які вимовляє дорослий. Заняття з навчання наслідуванню слід проводити індивідуально. Дитину 9–10 місяців садять за комбінований стіл. Зважаючи на те, що діти цього віку, мають яскраво виражену орієнтувальну реакцію, легко відволікаються, доводиться використовувати різноманітні прийоми для утримування уваги на обличчі. З цією метою одні й ті ж звуки вимовляються то голосно (з різною інтонацією), то пошепки, то беззвучно [16, с. 157].

Пам'ятаючи про необхідність формування активної мови малюків, не варто негайно реагувати і виконувати їх бажання, виражені жестами, мімікою, а треба пропонувати їм висловити своє прохання відповідним простим словом. У той же час потрібно обов'язково підтримувати будь-яке мовленнєве звернення дитини до дорослого, навіть якщо воно незрозуміле. Дорослі зазвичай здогадуються про справжні бажання дітей, придивляючись до їхньої поведінки. Наприкінці року зростає потреба дітей у спілкуванні з оточуючими. Разом з тим посилюється вибіркоче ставлення: діти починають виділяти тих, хто виявляє до них ласку, грається і займається з ними. Настороженість або навіть негативне

ставлення до незнайомих дорослих є однією з причин того, що малюки, які прийшли в кінці першого року життя в дошкільний навчальний заклад, значно важче звикають до нових умов, ніж молодші діти. Дитина 9–12 місяців цікавиться тим, що роблять інші діти. Іноді вона починає перегукуватися з ними, посміхається, і випадково може виникнути спільна гра (дитина бачить, як відповзає інший малюк, швидко повзе за ним, доганяє – обидва радіють). Але нерідко в цьому віці спостерігаються й негативні взаємини, зазвичай вони виникають при бажанні взяти іграшку, яку тримає інша дитина.

Розвиток, виховання та навчання дітей другого року життя. При організації правильного фізичного виховання, гігієнічного догляду, харчування, різноманітної самостійної діяльності діти другого року життя за кожен місяць додають у вазі 170–190 г, виростають на 1 см. До двох років вага дитини в середньому досягає 12–12,7 кг, зріст – 85–86 см. У дворічної дитини має бути 20 молочних зубів. Збільшується працездатність нервової системи: у першому півріччі діти можуть активно не спати 3–4 год., у другому – 4–5 год. Відповідно зменшується добовий час сну – з 14 до 12,5 год. У перші 2–3 місяці другого року життя зберігаються особливості фізичного і психічного розвитку, характерні для попереднього етапу. Удосконалюються вже набуті дитиною рухи, дії з предметами, мовні реакції. У цей час в основному триває педагогічна робота, розпочата з дітьми в кінці першого року життя. Темп психічного і фізичного розвитку дітей на другому році життя менш інтенсивний, ніж на першому. Тому «Базові програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [2], [19] «Оберіг» [20], «Зернятко» [21] передбачають зміну режиму дня, завдань і методів виховання.

До кінця першого року життя дитина починає ходити, говорити, діяти з предметами. Ці передумови визначають її розвиток на другому році життя. Тому провідними уміннями є: вдосконалення ходьби, розвиток дій із предметами, виникнення передумов сюжетної гри, становлення мови і на її основі формування взаємин з дорослими, потім з однолітками [17, с. 58].

Важливу роль у розвитку рухів у дітей другого року життя відіграє організація спеціальних умов неспання, проведення рухливих ігор, гімнастичних вправ. Провідним видом рухів у цей

час є самостійна ходьба. Дитина відчуває в ній велику потребу, тому вона викликає в неї позитивні емоції. Ходьба дає дитині можливість краще орієнтуватися в світі предметів, пізнавати їхній властивості, взаємозв'язки і т. д. Активні рухи дитини розширюють орієнтування в навколишньому, стимулюють розвиток психічних функцій (відчуттів, сприйняття, пам'яті, уваги, наочно-дієвого мислення).

Обов'язковим є проведення рухливих ігор, які мають велику педагогічну цінність. Емоції подиву, радості, які відчувають діти під час рухливих ігор, сприяють кращому засвоєнню рухів. Так, в іграх у хованки діти, відшукуючи заховані іграшки, виконують найрізноманітніші рухи: встають на носочки, щоб зазирнути на полицку, підвішену до стіни, нагинаються і дивляться під меблі і т. і. При організації рухливих ігор не слід зобов'язувати дітей ходити парами. Рівень розвитку довільних рухів у них ще низький, і вони не можуть рухатися організовано, наприклад, взявшись за руки, йти в одному напрямку [11, с. 256].

На другому році життя дитина за допомогою дорослих засвоює способи використання ряду речей, предметів. Крім предметних дій, пов'язаних із побутовою діяльністю, велике місце в цей період приділяється навчанню дітей грі з дидактичними іграшками (пірамідками, кубиками), а також вмінням користуватися нескладними предметами-знаряддями: палицею, щоб наблизити до себе віддалений предмет, сачком для виловлювання плаваючих іграшок, совком і лопаткою у грі з піском і снігом.

У процесі оволодіння діями з предметами відбувається сенсорний розвиток дітей, удосконалюється сприймання предметів та їх властивостей (форми, величини, кольору, положення в просторі). Спочатку за зразком, а потім і за словом дитина може з двох-трьох кольорових кульок вибрати один необхідний колір або з двох-трьох предметів різної величини (різко контрастних) вибрати найменшу [17, с. 98].

Другий рік життя – відповідальний період мовленнєвого розвитку. На базі мовленнєвих умінь в однорічній дитини у процесі навчання і виховання розвиваються розуміння мови дорослих і активна мова. Темп розвитку цих сторін мовленнєвої діяльності дитини різний. У першому півріччі найбільш

інтенсивно розвивається розуміння мови, у другому (точніше, в останній чверті року) – активна мова. Розуміння мови оточуючих розвивається досить легко. Достатньо кілька разів позначити словом предмет або дію, як дитина запам'ятовує їх назви. Це пов'язано з її підвищеною руховою активністю: вона добре пересувається по кімнаті і на ділянці, стикається з великою кількістю предметів, речей, перебирає, розглядає їх. Робота вихователя з розвитку мовлення та орієнтування дитини в навколишньому повинні проходити одночасно. У спілкуванні з дитиною слід називати все те, що її оточує, цікавить і доступне розумінню. При годуванні треба говорити про їжу, при одяганні називати частини тіла, одягу. Важливо, щоб усе, про що говорять з дитиною, підкріплювалося її відчуттями, сприйняттям, діями.

На другому році життя у дітей починає формуватися здатність узагальнення. Це уявне виділення загального у предметах і явищах дійсності та засноване на цьому їх уявне об'єднання. Спочатку діти узагальнюють предмети за зовнішніми яскравими ознаками та поступово у процесі діяльності і під впливом пояснень дорослих здатність до узагальнення розвивається: в кінці другого року життя діти об'єднують предмети вже не тільки за зовнішніми ознаками, а й за їх призначенням, а також, якщо ці предмети зображені на малюнку. Назви багатьох дій теж стають узагальненими. Здатність узагальнювати предмети та дії з істотним ознаками є показником розвитку мислення у дітей, що відбувається у процесі гри.

Гра – це один із видів природної дитячої діяльності, яка впливає на розвиток виховання малят, їх навчання різних дій із предметами, засобів та способів спілкування, на формуванні особистісних якостей. Від того, як педагог організовує дитячу гру, яким змістом її збагачує, залежить засвоєння дітьми культури поведінки та спілкування [17, с. 101].

Проблема гри особливо актуальна. Педагоги і психологи з тривогою констатують, що гра поступово витісняється навчальною діяльністю, а дорослі забувають, що специфічним видом діяльності дітей дошкільнят є гра.

Саме через гру діти пізнають світ, готуються до життя, набувають практичних знань і вмінь. Дитячі ігри впливають на свідомість, формують особистість, її світогляд. Як відомо, особистість розвивається

під впливом освітньо-культурного середовища, яке декларує певні життєві цінності. Серед важливих складових цього середовища не останнє місце посідають гра та іграшка. Саме в ранньому віці закладаються основи ціннісної орієнтації людини. Найкраще це робити у грі, улюбленому виді діяльності малят.

Основними лініями розвитку дітей раннього віку є фізичний і розумовий розвиток, причому акценти можна поставити так: на другому році життя основним є фізичний розвиток, а на третьому – розумовий.

У сучасній педагогічній літературі та практиці *ігри поділяються* на ті, що створюються самими дітьми (*самотійні, творчі*), і організовані, з готовими правилами. Ігри з правилами поділяються на дві великі групи: *рухливі й дидактичні*. Під час гри відбувається розвиток усіх сфер життєдіяльності дітей раннього віку.

Так, у процесі сенсорного розвитку відбувається засвоєння:

- дітьми основних кольорів у процесі використання предметних іграшок (пірамідка, різнокольорові кубики тощо);
- поняття різної форми під час використання іграшок;
- поняття різної величини;
- просторових відношень (під, на, за, праворуч, ліворуч);
- розвиток наочно-дійового мислення у процесі взаємодії з різними предметами;
- розвиток узагальнень у процесі об'єднання предметів і дій за спільними ознаками (предметні дії з іграшками);
- збільшення обсягу й підвищення тривалості пам'яті завдяки засвоєнню нових, цікавих, емоційно насичених ігрових дій із різноманітними іграшками;
- розвиток активного мовлення у процесі спілкування з дитиною;
- розвиток емоційної сфери у процесі виявлення почуттів, бажань, ставлення до себе, однолітків і до гри;
- визначення себе окремою особистістю, пізнання своїх можливостей, порівняння себе з іншими дітьми під час виконання різних ролей в грі;
- засвоєння правил поведінки на засадах прийняття позиції іншої людини та її відносин із гравцями [18, с. 214].

Своєрідність дидактичної гри як засобу виховання й навчання та її відмінність від інших засобів полягають у тому, що вона дає змогу навчати, вправляти, розвивати розумові здібності, формувати цінні риси

особистості і взаємини дітей у доступній і привабливій для них формі.

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від іншої діяльності дітей, керованої педагогом. Вона має ігровий задум, правила й пізнавальний зміст, передбачає ігрову дію. Ігровий задум викликає жвавий інтерес у дітей, стимулює їхню активність. У дидактичній грі взаємини дітей із дорослим та іншими дітьми мають ігровий характер. Граючись, дитина вчиться розрізняти предмети за формою, величиною, кольором, засвоює різноманітні дії, рухи. І все це здійснюється у захопливих, доступних для дитини формах.

Із розвитком психологічного змісту гри уява дедалі більше формується. Поступове опанування правил гри й логіки дій дає дитині змогу самостійно підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам. Також відбувається перехід від ігор поруч до ігор разом, діти починають самостійно спілкуватися з іншими дітьми, взаємодіяти під час спільної гри. З допомогою дорослих дитина поступово вчиться взаємодіяти з навколишнім світом, виявляє бажання спілкуватися з однолітками. На цьому етапі важливо допомогти дитині повністю опанувати комунікативну діяльність і перейти до сюжетно-рольової гри, а саме основною характеристикою якої є *комунікативність* [18, с. 358].

Наприкінці другого року життя в діях дітей можна помітити елементи сюжетної гри. Вони виконують ігрові дії в логічній послідовності; спілкуючись один з одним, відтворюють дії, які зазвичай програє з ними дорослий: годують, лікують, причісують. У грі починають використовувати не тільки іграшки, але і замітники реальних предметів.

На другому році життя продовжують формуватися взаємовідносини між дітьми. Для створення у них позитивного ставлення один до одного слід попереджати виникнення конфліктів. Конфлікти досить часто виникають між дітьми тому, що у них ще погано розвинена мова, вони не можуть пояснити своє бажання, а іграшка в руках іншої дитини завжди приваблива. Іноді негативне ставлення до однолітків є наслідком інтересу до його діяльності і разом з тим невміння діяти разом. З позитивних форм передусім проявляється емоційне спілкування. Діти другого року посміхаються один одному, охоче грають у розучені з педагогом ігри. Спираючись на доброзичливе ставлення малят одне до одного, слід починати формувати у них передумови спільної

діяльності: вміння спокійно діяти поряд з однолітком, зосереджено займатися своєю грою, не заважаючи іншій дитині, іншими словами, формувати гру поруч.

Розвиток, виховання та навчання дітей третього року життя. На третьому році життя у дітей продовжує збільшуватися тривалість неспання. Вони вже можуть без утоми безперервно не спати 6–6,5 год., що знаходить відображення в режимі дня. Вдень діти сплять один раз, приблизно 2–2,5 години. Значно збільшується тривалість прогулянки, діти стають більш самостійними. Перша прогулянка триває близько 2 год., друга – 1,5 години [2, с. 114].

У режимних процесах удосконалюються культурно-гігієнічні навички та вміння, набуті дітьми раніше. Дитина повинна їсти самостійно, акуратно, тримати ложку в правій руці, користуватися серветкою, дякувати. До трьох років вона з невеликою допомогою дорослого одягається і роздягається: розв'язує шнурки, розстібає спереду гудзики, знає порядок в одяганні і роздяганні. Одяг повинен бути зручним, такий, щоб дитина могла легко діяти сама. Прояву самостійності сприяють: підбір меблів, розташування обладнання групової кімнати, умивальні, роздягальні: низькі вішалки для рушників, низько розташовані раковини, зручні шафки для верхнього одягу і т. і. Швидкий темп фізичного розвитку, характерний для перших двох років життя, на третьому році сповільнюється. У середньому за рік дитина додає у вазі 2 кг, зростання його збільшується на 7–8 см. До трьох років зріст дитини – 93–94 см, вага коливається в межах 14,2–14,6 кг. Змінюються пропорції тіла (зростання збільшується в основному за рахунок довжини ніг), діти стають стрункішими. Триває окостеніння, вдосконалюється функціонування всіх органів, що робить дитину фізично витривалішою. Однак діти третього року життя, хоча вони й значно міцніші дворічних, ще часто схильні до захворювань. Удосконалюється діяльність центральної нервової системи, що проявляється у збільшенні працездатності: діти можуть займатися одним і тим же видом діяльності до 20 хв. Дитина вже може стриматися, не заплакати, навіть якщо їй боляче. Малюки, які вступають до дошкільного закладу після двох років, порівняно швидко звикають до режиму дня, загальної організації життя [8, с. 25].

Третій рік життя – це період активного вдосконалення якості наявних рухів. Більш координованими стають рухи руки і пальців. Діти самостійно і акуратно їдять, правильно тримають олівець, можуть розстібнути і застібнути гудзики. Удосконалення ходьби полягає в розвитку координації рухів ніг і рук. Діти можуть під час ходьби маніпулювати предметами, кататися на велосипеді. Дитина узгоджує свої рухи із зовнішніми умовами, наприклад, змінює рух в залежності від темпу музики. Відбувається вдосконалення і таких рухів, як біг, лазіння, кидання. Малюк багато рухається, не може тривалий час зберігати нерухомість, але швидко втомлюється від одноманітних рухів. При виборі ігор і вправ необхідно враховувати вікові особливості дітей, зокрема м'якість і податливість скелета, порівняно недостатній розвиток мускулатури, швидку стомлюваність. Деякі рухи шкідливі дітям. Не можна пропонувати їм висіти на руках (які часто дозволяють батьки), стрибати з висоти, вимагати тривалого повторення одних і тих же рухів. Дорослий повинен своєчасно переключати дітей від швидких рухів до більш спокійних ігор. Вихователь використовує різноманітні засоби для розвитку рухів дітей. Серед них – режимні процеси: умивання, одягання, годування. Постійне і часте повторення різноманітних і складних рухів, які дитині доводиться виконувати під час цих процесів, роблять її більш спритною. Ефективним засобом розвитку рухів є ігрова діяльність. Під час гри діти виконують різноманітні рухи: повзають рачки, зображуючи якусь тварину, наздоганяють одне одного і т. д. На прогулянці їм нерідко доводиться долати перешкоди [8, с. 155].

Провідними лініями у розвитку дітей третього року життя є: активна спрямованість на виконання дії без допомоги дорослого, найпростіші форми вираження самостійності; подальший розвиток наочно-дійового мислення і поява елементарних видів мовленнєвих суджень про навколишнє; утворення нових форм відносин між дітьми, поступовий перехід від індивідуальних ігор та ігор поруч до найпростіших форм спільної ігрової діяльності. На третьому році життя самостійність дітей формується інтенсивно. «Я сам», – каже малюк. Якщо дорослі не задовольняють бажання дитини до самостійних дій, то часто виникають вередування, упертість або ж шкідлива звичка до бездіяльного стану, постійного очікування допомоги оточуючих.

Елементарні прояви самостійності у дітей 2–3 років тісно пов'язані зі змістом їхньої діяльності. Вони виражаються в незалежних від дорослого діях, спрямованих на виконання певного завдання. Самостійність малюків проявляється в режимних процесах, в яких вдосконалюються навички самообслуговування; у грі, коли дитина самостійно, без підказки дорослого, відтворює один – два епізоди з життя. Самостійність проявляється і у взаєминах між дітьми. Дитина за своєю ініціативою висловлює увагу до однолітків: співчуває, надає допомогу. Таким чином, у всіх видах діяльності, в різних життєвих ситуаціях виявляється і формується дитяча самостійність – важлива якість особистості.

Протягом третього року життя відбувається подальше збагачення смислового наповнення мови. Діти добре розуміють дорослого, коли він говорить про те, що безпосередньо їх оточує, пов'язане з їхніми переживаннями. Узагальнених значень для дітей починають набувати не тільки слова, які позначають предмети та дії, пов'язані з безпосереднім чуттєвим досвідом, але й ті слова, що позначають якості, властивості предметів. Діти починають встановлювати причинний зв'язок окремих, часто повторюваних явищ, роблять порівняння, висновки.

Дитина третього року життя вже розуміє розповідь, яка не супроводжується демонстрацією предметів, ілюстрацій, з цікавістю слухає знайому казку без показу ілюстрацій. Вона із задоволенням згадує про недавні події з її життя, тому в повсякденному спілкуванні з нею потрібно спонукати розповісти про свято, прогулянку і т. д.

З метою розвитку і збагачення ігрової діяльності дітей третього року життя треба проводити спостереження, екскурсії, ігри-заняття з ляльками, зміст яких підказують дії з іграшками: ляльку можна погодувати, вкласти спати, полікувати. Невеликі інсценування з лялькою знайомлять дітей з деякими правилами поведінки. У процесі формування гри та взаємовідносин дітей слід користуватися заохоченням, залучати їх увагу до вдалих дій тієї чи іншої дитини. Гра для дітей – радісна та активна діяльність, тому керувати нею треба так, щоб не пригнічувати їхньої ініціативи, інтересу й самостійності. Керуючи дитячою грою, педагог прагне формувати у дітей стійку діяльність: вчасно пропонує необхідну

для продовження гри іграшку або атрибут, використовуючи пряме або непряме керівництво дією.

Навчання дітей третього року життя носить наочно-дійовий характер. Предметна наочність (предмети, явища природи, іграшки) або графічно-образна наочність (картинки, малюнки) використовуються в тісному поєднанні з безпосередніми діями і мовою дітей. Отже, малюки на заняттях повинні не тільки дивитися, слухати вихователя, а й діяти під його контролем, говорити. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» визначені завдання і зміст програмного матеріалу різних видів, завдань з ознайомлення з навколишнім і розвитку мовлення, рухів, образотворчої та конструктивної діяльності, з музичного виховання. Крім цього, дається перелік художніх творів, рухливих ігор, зміст музичного репертуару, а також нормативи різних видів рухів. Заняття з дітьми плануються з урахуванням розподілу на тиждень. У календарному плані точно вказується назва заняття, визначається його мета; бажано також відобразити хід заняття, питання до дітей, вказати дидактичні посібники, які будуть використані на ньому. Кожен вид занять з ускладненнями повторюється протягом місяця.

Використана література:

1. European Commission. Early childhood education and care. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / МОН України, АПН України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К.: Світич, 2012. 430 с.
3. Берк Л. Развитие ребенка. [пер.с англ. А. Богачев и др.]. 6-е изд. Спб: Питер, 2006. 1056 с.
4. Воспитание детей раннего возраста: пособие для работников яслей-сада / Г. М. Лямина, В. В. Гербова, Р. Г. Казакова [и др.]. М.: Просвещение, 1974. 240 с.
5. Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Просвещение, 1932. 54 с.
7. Гвоздев О. М. Як діти дошкільного віку спостерігають явища мови. *Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія у 2 ч.* / Упорядник А. М. Богуш. К.: Вища школа, 1999. Ч. 2. С. 166–175.

8. Голубева Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л. Г. Голубева, М. В. Лещенко, К. Л. Печора. М.: Академия, 2002. 192 с.
9. Детская практическая психология: учебник для вузов / ред. Т. Д. Марцинковская. М.: Гардарики, 2001. 256 с.
10. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
11. Дошкольная педагогика: учеб. пособие / подред. В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохина. М.: Просвещение, 1986. 415 с.
12. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. Психическое развитие ребенка. 320 с.
13. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000. 416 с.
14. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
15. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика». 12-е изд. М.: Академия, 2009. 638 с.
16. Овчарова Р. В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. 261 с.
17. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
18. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: практикум / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. К.: Академвидав, 2012. 456 с.
19. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. 1. Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]. К.: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 204 с.
20. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» / А. М. Богуш, О. Л. Богініч, Л. В. Братанова, В. М. Гальченко, Г. А. Грищенко, І. М. Грузинська, О. П. Долинна, І. В. Лебедева, Г. М. Лисенко, Ю. В. Майстер, Т. В. Мігрин, Т. В. Панасюк, І. Ю. Резніченко, Т. Б. Ухіна, А. С. Шевчук, О. С. Яковенко. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 160 с.
21. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / Богініч О. Л., Гончаренко А. М., Карпішина В. А. [та ін.]. К.: ВКТФ «Кобза», 2004. 192 с.
22. Серебрякова Н. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. СПб: КАРО, 2005. 230 с.
23. Эльконин Д. Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до семи лет. М.: Просвещение, 1960. 328 с.

ГУМАНІСТИЧНІ ПРИНЦИПИ В ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

(На матеріалі «Школи радості» Василя Сухомлинського)

Ірина БАРАНЮК

Проекція принципів гуманної педагогіки на виховання дітей дошкільного віку. Гуманістична сутність педагогіки Монтесорі. «Серце віддаю дітям» Василя Сухомлинського як енциклопедія гуманної педагогіки для виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Завдання цього розділу – дослідити основні принципи гуманної педагогіки, сформульовані у відомій праці Василя Сухомлинського «Серце віддаю дітям». У цій книзі, що набула широкої популярності у багатьох країнах світу, видатний педагог-гуманіст розробив цілісну систему підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі.

Виконання цього завдання, на нашу думку, потребує висвітлення кількох важливих питань, а саме: 1) проаналізувати загальні принципи гуманної педагогіки у вихованні дітей дошкільного віку; 2) визначити основні принципи гуманної педагогіки Монтесорі.

Виконання цих завдань необхідне для того, щоб розглянути систему Василя Сухомлинського в контексті принципів гуманної педагогіки ХХ століття. Таким чином наше дослідження набуває порівняльного сенсу.

Проекція принципів гуманної педагогіки на виховання дітей дошкільного віку. Кожного видатного педагога, ім'я якого внесене в історію педагогічної науки, з повним правом можна вважати представником гуманної педагогіки. Шалва Амонашвілі, ідейний лідер сучасної гуманної педагогіки та її яскравий представник, запланував «Антологію Гуманної Педагогіки» в 52-х томах (на цей час вийшло 40 томів).

Ця думка підтверджується такими словами Василя Сухомлинського: «Не можна пізнати дитину, не люблячи її. Всі видатні педагоги минулого стали світочами педагогічної культури, людяності передусім саме тому, що вони любили дітей. Ян Амос Коменський, Пестолоцці, К. Д. Ушинський, Дістервег, Жан-Жак Руссо, Лев Толстой, Надія Крупська, Шацький, Антон Макаренко,

Януш Корчак – ці імена завжди сягатимуть нам, як вічне горіння мудрої людської любові» [11, с. 292–293]. Все це означає, що кожна змістовно вартісна книжка педагогічного спрямування наповнена ідеями гуманного навчання та виховання. Пояснюється це тим, що талант педагога визначається силою любові до дитини, здатністю розуміти її внутрішній світ, умінням, за висловом Януша Корчака, «підніматися до дитини», прагненням ошляхетнити почуття і думки майбутнього громадянина. Ось усі ці названі складові справжнього педагогічного таланту (їх перелік, звичайно ж, можна продовжити) й обумовлюють гуманістичну сутність педагогічних концептів, які є базовими для гуманної педагогіки.

На нашу думку саме поняття *гуманної педагогіки* з'явилося в період розпаду СРСР саме тому, що виникла необхідність протиставити принципи навчання та виховання в тоталітарному суспільстві з педагогічними принципами, яких дотримуються у суспільстві, що ґрунтується на демократичних засадах.

Треба зазначити, що подібна конфліктна ситуація зустрічалася й раніше. Запити на ініціативних, різносторонньо розвинутих людей, здатних до активної підприємницької та громадянської діяльності, що виникли в кінці ХІХ – початку ХХ ст. у буржуазному суспільстві, породили таке явище як «нова школа», яке вибудовувалася на принципах «нового виховання». Вона орієнтувалася на педагогічних ідей Е. Демолена, А. Фер'єра, Д. Дьюї, О. Декролі та ін. педагогів, які сповідували принципи *природнього виховання* («неоруссоїзм», що ґрунтувався на вченні Жан-Жака Руссо), орієнтацію на потреби учнів, урізноманітнення методів виховання. Такі підходи різко контрастували зі схоластичними, ретроградськими способами навчання та виховання. Яскравим прикладом такої «нової школи» було Єлисаветградське комерційне училище (1908 – 1918 рр.), кероване талановитим педагогом Василем Харцієвим, який у подальшому стане першим професором Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Методи навчання та виховання у цьому училищі (учнівське самоврядування, спроба відмовитися від бальної системи оцінювання знань, трудове виховання, екскурсії в природу і т. д.) різко контрастували з ретроградськими, пройнняними

казарменним імперським духом порядками Єлисаветградської чоловічої гімназії. Дослідники неодноразово відзначали, що способи навчання та виховання в цьому навчальному закладі багато в чому перегукувалися з педагогічними системами А. Макаренка та В. Сухомлинського [3, с. 80–90].

Немає сумніву, що в Єлисаветградському комерційному училищі, як «авторської школи» Василя Харцієва, яку справедливо вважали одним із кращих навчальних закладів цього типу в тогочасній Російській імперії, були активно культивовані принципи гуманної педагогіки. Можна створювати окремі історії, які розповідали б про конфліктні ситуації між представниками гуманістичної педагогіки та тоталітарними режимами. Для прикладу: Й. Сталін заборонив експерименти із застосуванням методу Монтесорі в дошкільних закладах. Після встановлення фашистського режиму в Італії, Монтесорі змушена була переїхати в Іспанію, потім – в Голандію, а після того – в Індію.

У праці, яка була скомпонована О. В. Сухомлинською «Етюди о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» (Харків: «Акта», 2008), розміщено різні матеріали, які відображали боротьбу директора Павлівської школи за утвердження своїх педагогічних принципів та є документом епохи, що характеризується боротьбою двох педагогічних систем – старої, тоталітарної, яка міцно укорінилася в СРСР, і нової, глибоко гуманістичної, що створювалася одним із найвидатніших педагогів ХХ століття. Окремі статті, друковані в 60–90-х роках минулого століття, листи В. Сухомлинського й листи до нього, інші матеріали, що складають змістовий контент цієї книжки, відображають складну, сповнену драматизму боротьбу директора Павлівської середньої школи за утвердження виплеканих та впроваджуваних у навчально-виховну практику педагогічних принципів, що базуються на любові до дитини, на повазі та розумінні її внутрішнього світу, на доброті – тобто на головних цінностях гуманної педагогіки.

Особлива цінність «Педагогічних апокрифів» полягає в тому, що, показуючи боротьбу старого й нового як «боротьбу доброго і злого», вона дає можливість глибше зрозуміти ці дві протилежності й стати на позиції добра, проїнятися переконаністю в його необхідності.

Для нашого дослідження необхідно з'ясувати, яким чином розуміння ідей гуманної педагогіки, сповідування та практичне їх застосування Василем Олександровичем, проєктуються у сферу дошкільного виховання?

Відповідь на це питання полягає в усвідомленні кількох сенсів. Перший з них: необхідно взяти до уваги той факт, що головні константи гуманної педагогіки, які вже давно визначені в працях видатних педагогів, проєктуються з врахуванням вікових особливостей на педагогіку дошкільного виховання.

Другий сенс: найбільш яскраві і водночас найбільш глибокі представники гуманної педагогіки нового часу, тобто другої половини ХХ – першої чверті ХХІ століття, Василь Сухомлинський та Шалва Амонашвілі в своїх працях сконцентрували увагу на дітях дошкільного та молодшого шкільного віку. Саме тому, досліджуючи особливості застосування принципів гуманної педагогіки у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, необхідно звертатися до праць цих визначних педагогів.

Поряд з цим необхідно враховувати, що в історії світової педагогіки є важливі сторінки, присвячені власне дошкільному вихованню. Одна з цих сторінок, створена видатним, всесвітньо відомим педагогом, ученою й мислителькою Марією Монтессорі.

Розглядаючи проблеми застосування основних засад гуманної педагогіки в процесах дошкільного виховання, необхідно звернути увагу на педагогічну систему Монтессорі, порівняти її основні концепти з принципами, які напрацьовані у вітчизняній педагогіці – і, передусім, з педагогічними принципами гуманної педагогіки Василя Сухомлинського.

Це і визначає подальшу структуру нашого дослідження.

Гуманістична сутність педагогіки Монтессорі. Популярність педагогічної системи Монтессорі є надзвичайною. Її описано в багатьох монографіях та навчальних посібниках, у сотнях статей. Її вивчають на спеціальних курсах фактично в усіх країнах світу. Така увага до методики знаменитого педагога та вченого пояснюється її ефективністю. Вона проявилася ще на початку педагогічної діяльності Марії Монтессорі, коли вона, молодий вихователь, працюючи в ортофенічній школі для дітей з особливими потребами, за три роки домоглася вражаючих

результатів: підготовлені нею діти, перейшовши на навчання до звичайної школи, демонстрували успіхи в навчанні, переважаючи в цьому здорових дітей.

Якщо спробувати визначити головні засади методики Монтесорі, які характеризують її гуманістичну сутність, то вона полягає в *свободі дитини* в усіх аспектах її зростання. Свобода полягає у можливості вибору дитиною своїх занять за інтересами. Якщо вона робить помилки, то під ненав'язливим керівництвом педагога, навчається їх виправляти. Завдання педагога полягає в тому, щоб процес навчання й виховання був тонко підлаштований під індивідуальні потреби та можливості дитини.

Методика Монтесорі передбачає уважне вивчення природних здібностей дитини з тим, щоб в подальшому активізувати їх розвиток.

Виховна та навчальна робота з дітьми ділиться на кілька добре увиразнених різновидів.

Перша група цих різновидів стосується *розвитку та закріплення навичок практичного життя*. У багатьох посібниках детально розписано цей навчально-виховний процес вироблення базових умінь дитини подбати про себе, оточуючих та середовище, в якому живе дитина. Діти вчаться одягатися, доглядати за одягом, прибирати за собою, готувати елементарну їжу. При цьому розвивається дрібна моторика, логічне мислення, опорно-рухова система.

Завдання другої групи вправ полягає в тому, щоб розвивати *сенсорне сприймання* дитини (зір, слух, нюх, смак, дотик). Розвитку *математичних* здібностей присвячена третя група занять. Окрема група вправ стосується *навичок читання та письма*. Інша група вправ вводить дітей у світ природи, біології, астрономії, географії та історії. Це – *зона природного виховання*.

Великий інтерес до методики дошкільного виховання Монтесорі сприяв тому, що на основі її праць сформувалися «Заповіді Марії Монтесорі для батьків». Вони стали настільки популярними, що їх широко розповсюджують навіть у соціальних мережах. Ось окремі з цих заповідей: «Дітей вчить те, що їх оточує», «Якщо дитину часто критикують – вона вчиться засуджувати», «Якщо дитину часто хвалять – вона вчиться оцінювати», «Якщо дитині демонструють ворожість – вона

вчиться битися», «Якщо з дитиною чесні – вона вчиться справедливості», «Якщо дитину часто схвалюють – вона вчиться добре до себе ставитися», «Якщо дитину часто підбадьорюють – вона набуває впевненості в собі», «Якщо дитина живе в атмосфері дружби і відчуває себе необхідною – вона вчиться знаходити в цьому світі любов». «Концентруйтеся на розвитку хорошого в дитині, отож у підсумку поганому не залишатиметься місця», «Не кажіть погано про дитину – ні при ній, ні без неї».

Проте ми навели далеко не всі заповіді Монтезорі для батьків, які стосуються й вихователів. Якщо спробувати виявити загальну для цих заповідей педагогічну сутність, то вона стосуватиметься таких понять як глибока та щира повага до дитини як до особистості – вона повинна проявлятися в усіх без винятку складових педагогічного впливу. В свою чергу така повага може ґрунтуватися на любові до дитини. Мова йде про *фундаментальну, базову* умову гуманної педагогіки. Власне на цій засадничій умові акцентовано в працях таких провідних представників гуманної педагогіки як Януш Корчак, Василь Сухомлинський, Шалва Амонашвілі. Та й самій Монтезорі належить знамените висловлювання: «Дитина – скарб, в якому знаходиться уся любов».

Треба відзначити, що поряд з величезною повагою до методики виховання Монтезорі, існують і критичні зауваження щодо її ефективності. Деяке несприйняття викликає недооцінення рольових ігор у розвитку дитини. Недоліком системи вважається заперечення активної ролі педагога. Зустрічаються критичні зауваження стосовно, як може здатися, надмірно вільної поведінки дітей, коли вони самі вибирають, чим їм займатися. Важливим, на нашу думку, є твердження про недостатність в системі Монтезорі уваги до естетичного виховання дітей.

Проте незаперечним є той факт, що методика виховання, розроблена Монтезорі, є вагомим внеском в гуманну педагогіку.

Іншим таким внеском, який теж є базовим для гуманної педагогіки, є педагогічна система Василя Олександровича Сухомлинського.

«Серце віддаю дітям» Василя Сухомлинського як енциклопедія гуманної педагогіки для виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Популярність цієї

праці є рідкісною. Йдеться не про художню, белетристичну книгу, а про книгу, присвячену проблемам виховання й навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Вперше вона була видана в Німеччині (НДР) у 1968 році. Через рік – у Києві, у видавництві «Радянська школа» перекладеною російською мовою. Ну а потім у цьому ж видавництві книжка «Серце віддаю дітям» перевидавалася більше 10-ти разів.

Дуже швидко, через два роки, книга вийшла японською мовою. Після того почалася її буквально тріумфальна хода по різним країнам. Не обходимося звичним висловлюванням «книжка була перекладена багатьма мовами», а вдаємося до конкретного переліку цих мов з тим, щоб з більшою «наочністю» переконатися у винятковій популярності цієї книжки Василя Сухомлинського. Книга «Серце віддаю дітям» була видана латвійською, молдавською, словацькою, вірменською, фінською, болгарською, азербайджанською, польською, грузинською, тамільською, англійською, китайською, таджицькою, тайською, угорською, узбецькою, мовою хінді... В Німеччині, Японії та Китаї книжка перевидавалася неодноразово.

На нашу думку, популярність цієї книжки, пояснюється її глибинним гуманізмом, яким буквально пройнятий весь її зміст. Любов до дитини, розуміння її внутрішнього світу, щире прагнення автора-педагога знайти такі педагогічні прийоми, які сприяли б формуванню майбутнього громадянина – духовно багатого, освіченого, такого, що орієнтується у своєму житті на високі моральні цінності. Гуманізм цієї книги дуже відчутний: щирість автора у прагненні виробити і застосувати найбільш ефективні педагогічні прийоми, які зробили б процес виховання та навчання цікавим, сповненим радістю відкриття нового і, водночас, позбавленим примусу, безглуздої дисципліни, яка закріпачує поведінку дитини, проявляється на кожній сторінці книжки. Ця щирість породжена любов'ю до дитини – почуттям, як ми вже знаємо, базовим для гуманної педагогіки. Ця любов для Василя Олександровича була природна – врешті-решт вона була головною складовою його педагогічного таланту. «Немає загадки таланту – є вічна загадка любові», – ці знамениті слова, сказані колись Григором Тютюнником, стосуються письменницького

художнього таланту. Але повною мірою вони стосуються і таланту педагогічного.

До цієї теми – теми любові до дітей – Сухомлинський не раз повертатиметься як на сторінках книги «Серце віддаю дітям», так і в багатьох інших своїх працях. У 1967 році він опублікує статтю «Як любити дітей», у якій на аналітичному рівні розгляне це почуття як засадниче для створеної ним педагогічної системи – вона для педагогіки ХХ століття стане чи не найбільш цілісною та завершеною. У названій статті директор Павлиської школи так характеризує любов до дитини як засадничу умову створеної ним педагогічної системи: «Мова йде не про інстинктивну любов, не облагороджену життєвою мудрістю, що завдає інколи дитині великої шкоди. Мова йде про мудру людьську любов, одухотворену глибоким знанням людського, розумінням усіх слабких і сильних сторін особистості – любов, що застерігає від нерозсудливих вчинків і надихає на вчинки чесні, благородні. Любов, що вчить жити, – така любов нелегка, вона вимагає напруження всіх сил душі, постійної віддачі їй.

Разом з тим любов до дітей дає вихователеві наснагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили.

Я не можу собі уявити, – признається Сухомлинський, – щоб дитина колись набридла мені, щоб я перестав любити її. Це неможливо...» [11, с. 293].

Така любов буквально випромінюється зі сторінок названої праці й трансформується в естетичний вплив на читача. Бо любов та краса є поняттями зближеними, між ними існує синергетична взаємодія. У цьому, на нашу думку, і криється один із секретів популярності книжки Учителя із Павлиша в багатьох частинах світу.

Трансформація почуття любові у відчуття Краси, а, точніше, синергетична взаємозалежність цих понять є характерною для праць Василя Сухомлинського та Шалви Амонашвілі – двох найбільш яскравих інтерпретаторів гуманної педагогіки.

Другий важливий чинник привабливості книжки Сухомлинського – це її суто літературні якості – образна мова, яка проявляється у миттєвому портретуванні окремих дітей як головних «дійових осіб» цього твору, в якому глибокий науково-педагогічний зміст, виражений у доступній для сприймання,

збагаченої візуалізованими моментами художньої форми. Доцільність саме такого оформлення педагогічних ідей є абсолютною. Бо ж, наприклад, вираження педагогічних концептів, що стосуються «виховання природою» набуває особливої переконливості, якщо автор зуміє не лише констатувати «красу природи», а візуалізувати її, тобто викликати в свідомості читача яскраві «пейзажні» уявлення. Сухомлинський виявився чудовим пейзажистом. Можна сказати й більше: читання книжки «Серце віддаю дітям» – це входження у світ не тільки української сільської школи, світ українського села, а й у світ рідної природи. І не буде перебільшенням, якщо сказати, що цей світ сповнений якоїсь легкої магичності.

Слід зазначитим, що багато видатних педагогів володіли даром слова – це К. Ушинський, Я. Корчак, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі. Тут справа не лише в подібності педагогічного й письменницького талантів (людинознавча проникливість, здатність до емпатії), а й у прагненні виразити свої педагогічні концепти в зрозумілій та доступній для широкого загалу формі.

Перша частина книжки «Серце віддаю дітям», присвячена дошкільному вихованню та навчанню, а, точніше, підготовці дітей-шестирічок до школи. Василь Олександрович прийняв рішення набрати групу шестирічних дошкільнят, яким належало через рік стати першокласниками. Таким чином він задумав педагогічний експеримент, суть якого полягала у випробуванні системи педагогічних засобів, які зробили б навчально-виховний процес підготовки дошкільнят до школи органічно-природним, легким, радісним і, водночас, результативним (ефективним). Саме тому цей педагогічний задум було названо «Школа радості». Це навчально-виховний експеримент, який за суттю є глибоко гуманним і тому його з повним правом треба вважати приналежним до сфери гуманної педагогіки. Отож, проаналізуємо *принципи* «Школи радості».

Перший принцип вважаємо, що можна окреслити як *установкою на навчально-виховний результат*. Його важливість полягає в тому, що установка є, по суті, головною організуючою силою виховного процесу. Якщо цей процес є системним, відповідним поняттю «педагогічна система», то така установка виконує функцію системотворного чинника.

Важливо простежити, як Василь Олександрович підводить читача до розуміння цієї установки. На початку він подає детальну характеристику багатьох дошкільнят, які зібралися на початку серпня місяця 1951 року на подвір'ї Павлиської школи. «Ось переді мною, – пише Учитель, – стоїть у синенькій ситцевій сукенці маленька синьоока Ніна (...). Поруч із нею стоїть її бабуся, мати не прийшла з дитиною. Я беру дівчинку за руку, дивлюся їй у вічі, і в серці моєму закипає біль обурення.

Це була небажана дитина, мати не хотіла, щоб вона з'явилася на світ».

«Ось стоїть чорноокий, смаглявий, кирпатий Коля. У нього насторожений погляд. Я посміхаюся хлопчику, а він іще дужче насуплюється». Виявляється, пояснює далі Сухомлинський, батьки цього хлопчика жили непорядно, злодійкувато, до того ж навчили Колю і його старшого брата ловити та вбивати ворон. Мати смажила їх, продавала на базарі під виглядом курятини.

«Білявий, худенький, із синіми, як весняне небо, очима Толя. Він стоїть поруч з матір'ю, тримає її за руку, дивиться чомусь додолю і лише зрідка підводить очі. Батько хлопчика загинув геройською смертю в Карпатах, матері надіслали кілька орденів. Толя пишається татом, а про маму погана слава в селі: веде гуляще життя, зовсім занедбала дитину...».

Інший хлопчик Костя «знайшов у городі блискучий металевий предмет, став стукати залізякою, стався вибух: закривавлену дитину відвезли до лікарні» [8, с. 58–62].

Подібних історій, породжених війною і важким післявоєнним часом, Сухомлинський приводить багато. Є й інші, більш позитивні, приклади, в яких йдеться про благополучні, в чомусь навіть і зразкові сім'ї. Для прикладу: «З прекрасної родини прийшла до нас Ліда. Її батько, робітник вагонобудівного заводу, – музикант і співак. Він вчить дітей співати і грати на скрипці, влаштовує імпровізовані концерти: у саду збирається душ двадцять дітлахів; малюки слухають музику, розучують народні пісні.

Дружна сім'я у Павла. Понад чотири роки була прикута до ліжка мати хлопчика. Батько зумів заступити її: він не тільки трудився на виробництві, а й виконував усю домашню роботу.

У родині Сергія – смаглявого, чорноокого хлопчика, – батько, мати, двоє дітей, і всі дуже дружні. Тільки-но є вільний день – усією родиною йдуть до лісу» [8, с. 69].

В. Сухомлинський детально характеризує дітей, з якими він збирається здійснювати свій педагогічний експеримент. Василь Олександрович також пояснює батькам, якими він та очолюваний ним педагогічний колектив прагнуть виховати їхніх дітей. Таким чином він ніби підключає «батьківський виховний ресурс» до реалізації свого завдання, тієї установки, яку він ставить перед собою. «Я намалював батькам, – пише Василь Олександрович, – перспективу виховання дітей. Сьогодні дітлахи прийшли до школи 6-річними малюками, через 12 років вони стануть зрілими людьми, майбутніми батьками і матерями. Шкільний колектив робитиме все, щоб діти були патріотами своєї Батьківщини, які палко люблять рідну землю і трудовий народ, були чесними, правдивими, працьовитими, добрими і щиросердними, чуйними і непримиренними до зла й неправди, мужніми і наполегливими в подоланні труднощів, скромними та морально красивими, здоровими і фізично загартованими. Діти мусять стати людьми з ясным розумом, шляхетним серцем, золотими руками й високими почуттями. Дитина є дзеркалом родини; як у краплі води відбивається сонце, так у дітях віддзеркалюється моральна чистота матері й батька. Завдання школи та батьків – дати кожній дитині щастя. Щастя є багатогранним. Воно й у тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб насолоджуватися красою навколишнього світу і створювати красу для інших, і в тому, щоб любити іншу людину, бути коханим, ростити дітей справжніми людьми. Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, вчителі можуть дати дітям велике людське щастя» [8, с. 73–74].

Хтось, можливо, подумає, що така установка є надто загальною і навіть ідеалістичною, оромантизованою, відірваною від життєвих реалій.

Відповідь на цей скептицизм є такою: той, хто хоче досягти високого та значущого результату, повинен ставити перед собою високу мету. Це – закон життя. Висока мета породжує потужну енергію, активізує пошуки шляхів її досягнення.

Необхідно звернути увагу на одну важливу річ, а саме: щойно наведені формулювання установок містять найсуттєвіші завдання власне гуманної педагогіки. Вони заслуговують на те, щоб вважались її основними постулатами. Бо ж, хіба може бути для педагога-гуманіста більш високе і більш шляхетне завдання за те, яке міститься у цих словах: «щастя, - переконаний Сухомлинський, – полягає в тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб насолоджуватися красою навколишнього світу і створювати красу для інших...» [8, с. 73–74].

Отже, Василь Сухомлинський переконаний, що щастя людини полягає у розкритті дарованого природою потенціалу, в улюбленій праці, яка для неї є творчою, у здатності насолоджуватися красою і самому творити красу. Поняття «краса» в цій педагогічній установці Сухомлинського особливо значуще – воно взагалі є одним із головних категоріальних понять в його педагогічній системі [1, с. 181–244]. Сторінки його творів, де йдеться про одухотворення людини красою, набувають особливої пафосності. «Прекрасне – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. – пише він у праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості». – Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в собі» [7, с. 177].

У праці «Як виховати справжню людину» Сухомлинський створює справжній гімн красі як засобу виховання: «Краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це – вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння й відчуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкриваються істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиренним. Краса учить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі – вона випрямляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання» [9, с. 414].

Слід зазначити, що в оцінках системи Монтесорі неодноразово відзначалося, що в ній недостатньо приділяється

уваги естетичному вихованню, то питання виховання красою є домінантним в педагогічній системі Сухомлинського.

Отже, естетичне виховання «за системою Сухомлинського» є справою довготривалою, протягом всього шкільного періоду, і воно набуває різних форм і засобів – як при викладанні багатьох навчальних дисциплін, так і в позакласній роботі. Але зараз, коли ми зосереджуємося на проблемах дошкільного виховання, розроблених Сухомлинським у його праці «Серце віддаю дітям», ми повинні розглядати естетичне виховання дошкільнят як органічну складову навчально-виховного процесу, в якому всі складові перебувають у взаємозалежності, де розумове виховання органічно поєднується з моральним, естетичним та фізичним. Останнє розуміється як виховання фізично здорової дитини.

Якщо виховний процес дошкільнят, здійснюваний за системою Монтесорі, зазвичай, відбувався у закритому просторі – в кімнаті, поділеній на певні зони, що були наповнені різноманітними приладами та наочними засобами, то експеримент, задуманий Сухомлинським, мав здійснюватися поза класним приміщенням – на природі. Йдеться про такий важливий принцип гуманної педагогіки Василя Сухомлинського як *виховання природою*.

У відновленому Ольгою Василівною Сухомлинською виданні книжки «Серце віддаю дітям» є вступний розділ «Мої педагогічні переконання» – усі інші чисельні видання цієї книжки з'являлися у світ без цього вступного авторського слова. Цей дуже важливий розділ має методологічний характер, тобто пояснює головні принципи, на яких Сухомлинський вибудовував свою педагогічну систему навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Саме в цьому розділі він детально обґрунтовує свою концепцію про особливе значення *виховання природою* у дошкільному та молодшому шкільному віці. «В дошкільному і молодшому шкільному віці відбувається формування вдачі, мислення, мовлення людини, – наголошує Василь Олександрович. – Може бути, все те, що приходить у розум і серце дитини з книжки, з підручника, з уроку, якраз приходить лише тому, що поряд із книгою є навколишній світ – *природа, поля і луки, синє небо й туманна імла на обрії, пісня жайворонка та нічні шерехи, завивання холодного зимового вітру і химерні візерунки на шибках,*

щойно розквітлий пролісок й пахоці пробудженого листя...» [8, с. 49–50]. Для Сухомлинського висловлена думка є настільки важливою, що він її ретельно розвиває, знаходячи для її утвердження все нові аргументи. Наприклад, він порівнює дитину, яка прийшла в школу і починає жити в замкнутому просторі класної кімнати, з «тоненькою стеблиною пшениці зі щойно розкритим назустріч сонцю і синьому небу ніжним, м'яким, ще не вкритим світлим зеленим пилком колосочком, і раптом цю стеблинку перенесли до задушливої кімнати, посадили в дерев'яний ящик, обайливо поливають її, кожні 45 хвилин виносять на свіже повітря на десять хвилин, а потім знову повертають у жарку теплицю, де досить світла, але немає сонечка і синього неба... (...) Від запавної квітки, яким є життя дитини, відривають обайливо всі пелюстки, залишаючи тільки один – навчання, книгу, урок, дзвінок на урок і дзвінок з уроку» [8, с. 51].

У цих словах відчувається духовна, моральна сутність Сухомлинського як видатного педагога, одного з творців гуманної педагогіки ХХ століття. Вражає його тонке відчуття внутрішнього світу дитини, його емпатична проникливість. Він критично ставиться до груп продовженого дня, коли дитина, відбувши 5–6 уроків, залишається в класі ще на 4–5 годин.

Після цих міркувань він знову і знову повертається до теми природи. Але тепер його міркування стають конкретнішими. Він шукає і знаходить спосіб підвести читача до розуміння природи як засобу розумового, морального та естетичного розвитку дитини: «Світ, що оточує дитину, – це насамперед світ природи з безмежним багатством явищ із невичерпною красою. Тут, у природі, є вічне джерело дитячого розуму, мови, уявлень.

У роки роботи в Павлівській школі утвердилося ще одне моє педагогічне переконання: процес пізнання навколишньої дійсності є нічим не замінним емоційним стимулом думки. Для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку цей стимул відіграє надзвичайно важливу роль. Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що її одухотворяють яскраві образи, які впливають на почуття. Як важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса і невичерпна складність природних явищ» [8, с. 53–54].

Завершуючи так свої роздуми методологічного характеру, Сухомлинський в подальшому приступає до ілюстративно-практичної частини своєї праці.

Задумана Василем Олександровичем «Школа радості» будувалася як постійні, добре продумані подорожі в природу. Він відзначав, що здійснювати такі подорожі набагато складніше, ніж проводити уроки. Завдання полягало в тому, щоб, вводячи малюків в навколишній світ, домагатися, щоб вони кожен день відкривали в ньому щось нове, щоб кожен їх крок «був подорожжю до джерел мислення і мови – до чудесної краси природи» [8, с. 78].

Зазначимо, що в процитованому висловлюванні поєднані поняття «мислення», «мова» і «краса». Складну взаємозалежність мислення і мови досліджував вітчизняний науковець Олександр Потебня. Це тісно пов'язані, взаємозалежні поняття. Як педагог, що глибоко розумів психологію дитячого мислення, Сухомлинський відзначав, що спілкування дітей з природою сприяє розвитку образного мислення. І тоді в дітей «думка перемикалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, – стверджує Сухомлинський, – якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. (...) Ось чому треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи – це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму» [8, с. 81–82].

Ті сторінки розділу «Школа радості», де педагог пояснює методику проведення подорожей в природу як надзвичайно важливих виховних та розвиваючих акцій, вражає. Чомусь думається, що ці сторінки є хрестоматійними в світовій педагогіці. Їх варто найуважнішим чином вивчати не лише студентам, які готуються працювати в дошкільних навчальних закладах чи в початковій школі. Ні, ці сторінки мають бути об'єктом ретельного прочитання та осмислення як студентами педагогічних вузів усіх спеціальностей, так і вчителями-практиками, які викладають у школі різні дисципліни. Вельми бажано, щоб і батьки, які прагнуть зрозуміти найтонші «секрети» у вихованні своїх дітей, осягали зміст цих сторінок.

Василь Олександрович Сухомлинський виявився не лише педагогом, який тонко відчував внутрішній світ дитини, ні, він показав себе і як учений-психолог, що глибоко розуміє психофізіологію процесів, що відбуваються у мозку дитини.

«Дитина мислить образами, – стверджує він. – Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь учителя про подорож краплі води, вона малює у своїй уяві і сріблясті хвилі ранкового туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравішими в її уяві є ці картини, тим глибше осмислює дитина закономірності природи (...). Дитина мислить... Це означає, що певна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і крізь найтонші нервові клітини – як через канали зв'язку – йдуть сигнали. Нейрони «обробляють» цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють...» [8, с. 80].

Так Сухомлинський пояснює психофізіологічні механізми розумового розвитку дитини, яка сприймає і намагається осягнути таємниці природобудови – таємниці оточуючого його світу. Це дуже природний процес пізнання світу, який водночас є процесом розумового розвитку. Василь Олександрович розкриває методику педагогічного управління цим процесом стосовно дітей дошкільного віку. Він не повинен бути інтенсивним, сприймання природи має бути дозованим, до того ж добре продуманим. Важливо вміло вибирати місце й час «подорожей в природу».

У наш час гостро актуальною стає проблема *екологічного виховання*. І помиляється той, хто вважає, що виховувати почуття відповідальності за збереження природи необхідно здійснювати в середніх та старших класах. Досвід Сухомлинського однозначно стверджує, що найдоцільніше цей надзвичайно важливий виховний процес треба розпочинати ще в дошкільний період.

Набута здатність сприймати й переживати красу природи, яка виховується у шестиліток під час їх «подорожей у природу», закладає у них основи розуміння того, що в природі все взаємопов'язане, формує у них ставлення до неї як до середовища, у якому проходить їх життя, – все це створює передумови для дієвого екологічного виховання.

У творах Василя Сухомлинського є багато глибоких думок щодо здійснення такого виховання. Чого лише вартий такий

підхід: «Наш педагогічний колектив, – пише Василь Олександрович, – вважає дуже важливим, щоб до родючого чорнозему, по якому дитина ходить і якого може не помічати, дитина з перших кроків свого свідомого життя ставилася, як ставиться підводник до стінок свого підводного човна: він живе доти, поки ці стінки міцні й невразливі» [10, с. 547].

Не потребує особливої аргументації той факт, що діти, наділені такими якостями, є надзвичайно сприйнятливими до екологічних проблем. Вихованці, які читають «Книгу природи» і розвивають у себе здатність не тільки переживати красу оточуючого світу, а й розуміти, що в ньому все взаємопов'язане, фактично отримують чудову основу для подальшого *екологічного виховання*.

Не тільки педагоги, а й громадськість всього світу накопичила величезний досвід екологічної освіти. І якщо говорити про внесок Василя Олександровича у цей досвід, то суть його полягає власне у тому, що розроблена ним система *дошкільного та початкового екологічного виховання* ґрунтується на органічному поєднанні емоційно-естетичної складової з глибоким розумінням того, що в природі все взаємопов'язане. І цю взаємопов'язаність треба зберігати. «[...] Є в понятті «природа» і щось значніше: вона єдине ціле. У цьому цілому – своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежності; вона – джерело нашого буття і сама суть нашого буття, вона єдина і нерозривна з нами, людиною. Кожний з нас – «природа, що стала людиною». Людина доти могутня й непереможна, поки вона вірила законам природи – пізнаним і непізнаним, не нею встановленим. Активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівському бережливо ставитися до неї – ось яку позицію нам треба виховувати в учнів у процесі їх взаємодіяння з природою. Інакше кажучи, вивчення природи не повинно зводитися до того, що маленька людина, в якої відкриваються очі на світ, бачить корінь, стебло, листя і міркує про те, як взаємопов'язані ці частини рослини як єдине ціле. Коли в неї відкриваються на світ очі, вона повинна побачити й зрозуміти, в чому корінь нашого життя, від чого залежить те, що в нас на столі хліб, масло, м'ясо і молоко, що ми дихаємо свіжим повітрям і в літню спеку купаємося в річці...» [6, с. 554–555] – у

цих словах Сухомлинського природоохоронний пафос чудово поєднаний з простою, але надзвичайно переконливою філософією самозбереження.

За Сухомлинським, екологічне виховання, яке розпочате у дошкільнят та в учнів початкової школи, продовжуючись у середньому і старшому шкільному віці, дещо видозмінюється за формами педагогічного впливу. Виховання емоційно-естетичного ставлення до природи, так само як і наближення до таємниць світобудови, активно продовжується, але все більшого значення набуває трудове виховання у його «павлиському» варіанті, коли праця на землі позначена добротворенням – садінням дерев, доглядом за ними, очищенням джерел.

Окремо зупинимося на питанні про екологічне виховання дошкільнят в умовах урбанізації.

Можна легко передбачити, що вихователь міського дошкільного дитячого закладу, так само як і сучасний учитель, особливо ж учитель міської школи, задається приблизно такими питаннями: «Чи не застарілою є у наш час концепція Василя Сухомлинського про виховання красою природи?»

Сухомлинський писав про сільських дітей 50–60-х років ХХ століття. Павлиська школа, на матеріалі якої розроблялася його педагогічна система, стояла в саду. До лісу, до поля, до ставка – рукою подати. У часи Сухомлинського телевізор тільки почав з'являтися у сільських хатах, поява комп'ютера, який зараз забирає більшу частину вільного часу в школярів, ще й не передбачалася. Не так давно міське населення України кількісно перевищило сільське. Сучасна дитина живе у щільному і далеко не завжди сприятливому для її морального виховання інформаційному середовищі. З одного боку, сприймаючи інформацію через телебачення, радіо, інтернет, дитина нібито й набагато більше знає про світ за своїх попередників, а з іншого – ця інформація далеко не завжди сприяє здоровому моральному вихованню. Зараз все частіше ведуться розмови про нову генерацію дітей – т.зв. «дітей індиго», які вирізняються особливою інтелектуальною проникливістю, розвинутою інтуїцією, але – страждають гіперактивністю, яка поєднується з неумінням зосереджуватися. Йдеться переважно про дітей, що формуються в умовах урбанізації.

Засвідчено, що радіус активності дітей (простір навколо будинку, в якому діти вільно досліджують оточуючий світ) скоротився на 90%. Світ обмежується до екрану смартфона. Діти не знають, що це таке – бігати під дощем, ходити в ліс чи в поле, спостерігати за сходом чи заходом сонця, дивитися у зоряне небо. Вони годинами сидять, вдивляючись в екрани смартфонів. Дуже швидко сформувався нове середовище, де органи сприймання (смак, запах, дотик) не стимулюються. Дитина не отримує необхідного їй досвіду, щоб розвивати важливі ділянки мозку, які відповідають за співпереживання, самоконтроль, самостійне прийняття рішень. Діти не привикли запам'ятовувати інформацію через те, що їм простіше знайти її у пошукових системах. А це означає, що вони не розвивають пам'ять.

Подібну проблему передбачував Сухомлинський у кінці 70-х років. Він не лише описав її перші прояви, а й висловив своє ставлення до неї. «Часто можна чути твердження: нинішні діти дістають значно більше інформації, чим діставали вони, скажімо, три десятиріччя тому... Зміна якості інформації, постійно зростаючий її потік – ось що прийшло у світ сучасного дитинства, і, звичайно, було б нерозумно не враховувати ці обставини, визначаючи подальші шляхи розвитку освіти. Відбулися і відбуваються зміни в характері надходження інформації з навколишнього світу. Дитині тепер не обов'язково іти до джерела думки і слова» [10, с. 538]. І справді, сучасна дитина отримує багато в чому вже готову, відповідним чином «розфасовану» у придатні для швидкого засвоєння форми інформацію. Момент самостійного здобування інформації у певному розумінні виключається, стає зайвим. «Протягом п'яти хвилин навчальний фільм розповідь і покаже, як квіткова крапка перетворюється у квітку, а квітка – у плід; не треба ходити до живої рослини багато днів, немає потреби чекати вдалого збігу обставин для того, щоб на власні очі побачити окремі рідкісні явища» [10, с. 539].

Тут Сухомлинський змодельював один із багатьох способів отримання сучасною дитиною інформації про навколишній світ. У цьому випадку мова йде про інформацію корисну, бо дитина пізнала, нехай у скороченому варіанті, процес появи квітки, а потім і плоду. Проте зараз існують й інші способи пізнання життя, наприклад такі, як комп'ютерні ігри. Можна порівняти духовний

набуток дитини, яка протягом кількох годин разом з учителем здійснила чергову подорож у природу, з інформаційним набутком дитини, яка провела за комп'ютером кілька годин, азартно переживаючи сюжет якоїсь чергової комп'ютерної гри. В обох випадках діти пізнали щось нове, пережили певні емоції. Не будемо зараз у гіпотетичному режимі аналізувати ці два різні джерела інформації та емоцій. Просто візьмемо до уваги, що Сухомлинський сотні разів аналізував вплив природи на духовний та розумовий розвиток дитини. Але хто сьогодні проаналізував «педагогічний» вплив на неї якоїсь комп'ютерної гри?

Василь Олександрович запитує: добре це чи погано, коли дитина живе у потоці постійно зростаючої, «готової до вжитку» інформації про навколишній світ. Його відповідь амбіванентна: «І добре, і погано». «Технічні засоби створюють прекрасні можливості для швидкого пізнання речей і явищ, ніби наближають світ до дитини. Але вони водночас і віддаляють світ природи, коли безпосереднє спілкування з нею замінюється «скороченим» «умовним» баченням зображення окремих явищ. Природа незмірно багатша й цікавіша від будь-якої скороченої інформації про неї» [10, с. 539]. А далі висновок великого педагога і мислителя, висновок, який звучить як вердикт: «Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити ніякою інформацією, яку несуть технічні засоби» [10, с. 539].

В. О. Сухомлинський довів, що природа одночасно є джерелом краси, радості, здорової моралі, знань, здоров'я – тобто є джерелом найважливіших для людини життєвих цінностей. І що ж буде, якщо це джерело зміліє? Ось чому Василь Сухомлинський попереджує: «Природа – колиска дитячої думки і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення. Дорого, дуже дорого доводиться розплачуватися за забуття цієї істини. Неуважність, невміння зосередитися, нездатність самостійно працювати, беспорядність у розв'язанні розумових завдань – ці серйозні недоліки розумової праці учнів саме і є причиною того, що колиска думки залишилася незайманою в дитинстві» [10, с. 539]. Сухомлинський, пишучи про «неуважність, невміння зосередитися» дітей, які не пройшли школу природи як школу «дитинства думки», говорить про одну з основних проблем

урбанізованого нового покоління, яка формулюється як діагноз: «дефіцит сконцентрованої уваги» [2, с. 32].

Сучасна педагогічна наука ще не виписала більш-менш повний портрет урбанізованої дитини, позбавленої спілкування з природою. Створення такого портрета є одним із найактуальніших завдань. Проте вже зараз треба шукати відповіді на запитання, як не втратити в умовах урбанізації те могутнє і нічим не заміниме джерело виховання, яким є природа.

Урбанізація – процес об'єктивний, незалежний від нас, його не уникнути. М. К. Реріх, уся творчість якого була гімном природі, її величності та красі, був глибоко переконаний у якомусь винятково благодотворному її впливу на людину. «Завжди особливо багато чекаєш і при тім рідко в цьому помиляєшся, коли зустрічаєшся з людиною, яка в юності багато спілкувалася з природою, з людиною, яка так би мовити вийшла з природи [...]».

Люди, – продовжує Реріх, – що вийшли з природи якось інстинктивно чистіше, і при цьому вже не знаю, чи нашіптує це мені завжди доцільна природа, чи тому здоровіші духовно, але вони зазвичай краще розподіляють свої сили...

«Киньте все, їдьте в природу, – кажуть людині, яка втратила рівновагу, фізичну чи моральну; але від одної її тілесної присутності в природі толку буде мало, і хороший результат буде лише, якщо йому вдасться злитися з природою духовно, ввібрати духовну красу її, тільки тоді природа дасть прохачу сили та здорову, спокійну енергію» [4, с. 70–71]. Але, творячи такий величавий гімн природі, її ошляхетнюючому впливу на людину, М. Реріх переконаний, що в урбанізації теж є своя краса: «Не можна, – твердить він, – виключати з краси і життя поза природою.

Хай міста товпляться один на одного, нехай вони закутуються покривалом дротяної павутини, нехай на різних глибинах шугають змії поїздів і до неба вавілонськими баштами піднімаються стоповерхові будинки. Місто, що вирросло з природи, загрожує тепер природі; місто, створене людиною, владарює над людиною. Місто у його теперішньому розвитку вже сама протилежність природі; нехай же воно і живе красою прямо протилежною, без всяких узагальнюючих спроб узгодити неузгоджуване. У міських нагромадженнях, у новітніх лініях архітектури, в стрункості машин, у жерлах плавильних печей, у

клубах диму, нарешті, в прийомах наукового оздоровлення цих, по-суті чинників отравлення – теж свого роду поезія, але зовсім не поезія природи.

І нічого жахливого немає в контрасті краси міської і краси природи. Як красиві контрастні тони зовсім не вбивають одне одного, а дають сильний акорд, так само краса міста і природи в своїй протилежності йдуть рука в руку і, загострюючи взаємні враження, дають сильну терцію, третьою нотою якої звучить краса «незвіданого» [4, с. 72].

У цих словах, що були написані М. Реріхом у 1901 році, коли за теперішніми мірками процес урбанізації перебував ще у початковій стадії, є глибокий сенс для нас, сьгоднішніх. Людиною твориться нова ноосфера, де в ідеалі мають співіснувати два різних середовища, два різних, багато в чому протилежних світи – світ міста і світ природи. У природи є своя споконвічна краса, яку треба і зберігати, і, водночас, підніматися до неї. Місто треба доглядати і вибудовувати за законами краси. Поети створили немало щемких освідчень в любові до природи. Але ж вони і містам не раз освідчувалися, навіть не зважаючи на те, що наші міста далеко не завжди розбудовувалися за законами краси, – то забудовувалися в радянські часи житловими масивами, що склалися з однотипних, архітектурно невибагливих багатоповерхівок; в часи незалежності з'явилися інші аномалії, головними з яких є стихійність забудов, відсутність містобудівних концепцій.

Наше суспільство має настійно виробляти в собі прагнення влаштовувати міста – свої середовища проживання – за законами краси.

Не можна позбавляти міську дитину спілкування з природою. Звичайно, спосіб спілкування вже має бути іншим, так само як іншою має бути як педагогічна політика, так і педагогічна технологія виховання природою. Японці, наприклад, добиваються, щоб усі учні молодших класів побачили найкрасивіші куточки своєї країни, для чого організовують для них спеціальні екскурсії. Це і є тим, що можна назвати педагогічною політикою. Організація скаутського руху з його ідеєю наближення до природи – це теж педагогічна політика, яка має перетворитися у чинник духовного розвитку.

Отже, природа, її краса наділені широким спектром виховного впливу. Якщо спробувати визначити сам «механізм» виховного потенціалу природи, то він, за Сухомлинським, полягає у тому, що краса «розм'ягчує» душу дитини, робить її чутливішою до слова, прихильнішою до Добра, підвищуючи таким чином ступінь її *вихованості*. Водночас, Василь Сухомлинський переконливо показав природу як джерело розумового виховання. Знайомство з природою, щоденне осягнення її великих та малих таємниць, здійснюване під керівництвом педагога, є для дитини чудовою школою розумового розвитку. Усі зазначені і незазначені складові виховного процесу перебувають у режимі взаємодоповнення та взаємосприяння.

В умовах, коли міська дитина перебуває на природі епізодично, педагогічні технології виховання красою природи мають бути *інтенсифіковані*. Для сучасного вчителя є лише один шлях оволодіння професійними прийомами інтенсифікованого виховання природою – ґрунтовно засвоїти відповідні методичні принципи, що їх виробив Сухомлинський. Чому ці шляхи, методи, прийоми виховання природою ми називаємо інтенсивними? А тому, що вони вироблені видатним педагогом, який глибше за будь-кого з своїх попередників і сучасників, розробив саму технологію виховання природою.

Все вище сказане підводить нас до висновку, що виховання природою, здійснюване за Сухомлинським, потребує від вихователя дошкільного закладу та учителя початкових класів високого професіоналізму, складові якого, на нашу думку, треба визначити у двох напрямках. Перший напрям має системотворчий, засадничий характер і його можна сформулювати як здатність педагога відчувати красу природи, захоплюватися нею, розуміючи при цьому її виховний потенціал.

О. Я. Савченко в посібнику «Виховний потенціал початкової освіти» наводить одне з оповідань «художньої педагогіки» Сухомлинського, яке добре ілюструє щойно висловлену думку:

«Старий учитель Іван Пилипович сьогодні зустрічає десяте покоління своїх вихованців. Доведе оцих малюків до четвертого класу і сповниться сорок років його роботи в школі.

Ласкаві, привітні очі вчителя дивляться в чорні, сірі, блакитні очі своїх вихованців.

– Діти, ви не бачили, як задовго до світанку сходить ранкова зоря? – запитав Іван Пилипович, і його лагідна усмішка викликала таку ж теплу усмішку в малят.

– Ні, не бачили, – відповіли діти.

– А не бачили ви, як соловейко п'є росу?

– Ні, не бачили...

– А як джміль чистить крильця, перед тим як злетіти з квітки, в якій він спав уночі?

– Не бачили...

– А чи бачили ви, як весела комашка-сонечко в теплий зимовий день виглядає спросоння з-під кори, чи не настала весна?

– Не бачили...

– *Які ж ви щасливі діти...* – сказав Іван Пилипович. – *Щасливі, бо побачите багато прекрасного. Я поведу вас на берег ставка, і ви побачите, як сходить ранкова зоря, ми сядемо в кущах, затамуємо подих і побачимо, як соловейко, прокинувшись, п'є краплинку роси. Прийдемо до схід сонця до великої гарбузової квітки й прослідкуємо за джмелем, що, переночувавши в квітці, прокинувся й чистить крильця. Підійдемо напровесні до нагрітого сонцем стовбура й побачимо, як сонечко з-під кори виглядає й зачудовано дивиться на сніг. Що ж це воно таке – жарко вже спати в ліжку, а надворі сніг лежить... Ви щасливі, діти, бо все це побачите...» [5, с. 157–158].*

Сухомлинський створює ідеальний образ учителя початкових класів, у якому домінуючою рисою є захоплене ставлення до природи, здатність розуміти її внутрішнє життя, яке відкривається йому як людині особливо спостережливій і знаючій. У такому наближенні до природи, у зачаруванні її красою і високою внутрішньою самоорганізованістю старий учитель вбачав одне із джерел людського щастя.

Головний секрет дієвості зазначеного системотворчого фактора, що формує систему педагогічних прийомів виховання природою, криється у його енергетичності, джерела якої власне у захопленому ставленні до навколишнього дивосвіту.

Друга складова професіоналізму, яка є похідною від першої, полягає в оволодінні системою педагогічних прийомів виховання природою. Тому систему прийомів, розроблену Сухомлинським, ми й спробували описати.

Як відомо, результат з'являється тоді, коли він досягається системними засобами. Системний підхід, здійснений Сухомлинським, виявляється уже в тому, що виховання природою однаковою мірою стосується кожного з напрямів – розумового, морального, естетичного, фізичного, екологічного. І треба бачити, що між цими напрямками існують взаємообумовлюючі зв'язки, які – і це важливо підкреслити! – є водночас зв'язками взаємостимулюючими. Для прикладу: засоби, які спрямовані на естетичне виховання, тобто виховання красою природи, збуджуючи емоційно-естетичну сферу дитини, роблять процес пізнання радісним («уроки радості пізнання»). Читання «Книги природи» є навчальним процесом, що дозволяє пізнавати зв'язки між різними явищами та предметами природи, що робить екологічне виховання більш ґрунтовним.

Слід зазначити, що у В. О. Сухомлинського система виховання природою є вищою мірою цілісною, а значить, істинною. Тому професіоналізм вихователя дошкільного закладу, так само як і професіоналізм учителя молодших класів у вихованні природою визначається тим, наскільки системно і творчо він оволодіє засобами, розробленими Василем Сухомлинським.

Мислення розвивається разом з розвитком мови. В. О. Сухомлинський включає в процес розвитку дитини *казку*, сприймання якої, творення якої стимулює образну уяву дитини, «заряджає» її емоційністю, змушує переживати естетичні за своєю природою враження. «Чому дітлахи охоче слухають казки, чому вони так люблять вечірні сутінки, коли сама обстановка схиляє до польоту дитячої фантазії? Чому казка розвиває мову і мислення сильніше за будь-який інший засіб? – запитує Сухомлинський. – Тому, що казкові образи яскраво емоційно забарвлені. Слово казки живе в дитячій свідомості. Серце завмирає у дитини, коли вона слухає або вимовляє слова, що створюють фантастичну картину» [5, с. 84].

Якщо взяти до уваги щойно наведене висловлювання, а також інші міркування Сухомлинського про виховну та розвиваючу роль казки, яких є багато в його працях, то можна сказати, що вони вичерпно пояснюють відому сентенцію Альберта Ейнштейна: «Якщо ви хочете, щоб ваші діти були розумними, читайте їм казки. Якщо ви хочете, щоб вони були ще розумнішими, читайте їм більше казок».

Те саме можна сказати й інше: у наш час, коли в умовах суспільної діджиталізації, посилення інформаційного хаосу сформувалося покоління Z, для якого характерне кліпове мислення і невміння зосередитися у сприйманні більш-менш довгих художньо-літературних текстів, ці спостереження над виховною та розвиваючою функцією казки набувають особливої ваги. В педагогічній системі Сухомлинського вони трансформуються в концепцію літературної освіти, яка в наш час набула особливої значущості. Особливо актуальними для уроків читання в початковій школі звучать, наприклад, такі міркування на сторінках книжки «Серце віддаю дітям»: «Покажіть дітям красу, мудрість, глибину думки однієї книжки, але покажіть так, щоб кожна дитина назавжди полюбила читання, була готова вийти в самотійне плавання книжковим морем» [5, с. 93].

Книжка Сухомлинського взагалі сповнена думок, що виражають тісну синергетичну взаємодію в процесі розвитку дитини в дошкільного та молодшого шкільного віку таких складових як *думка* (розумовий розвиток) – *слово* (мовний розвиток) – *краса* (естетичний розвиток). Дуже часто вони набувають афористичного висловлювання, як, наприклад, таке речення: «Я все більше переконувався, що образне бачення світу і прагнення передати почуття краси словом – це душа й серце дитячого мислення» [5, с. 156]. Кожний такий вислів – це надзвичайно важливий закон гуманної педагогіки, який вихователю треба розуміти, підніматися до нього, керуватися ним у своїй практичній діяльності. Проте видатний педагог не тільки висловлює свої педагогічні принципи у витонченому словесному формулюванні, він створював систему методичних порад, у яких висвітлювалися способи досягнення педагогічного результату. Ось, наприклад, його методична порада, яка стосується складання творів, у яких описується природа: «Дитина лише тоді складе твір, коли почує опис природи від учителя. Перший твір, який я прочитав дітям, складено на березі ставка тихої вечірньої години. Я прагнув того, щоб малюки зрозуміли і відчували, у який спосіб наочний образ можна передати словами. Спочатку діти повторювали мої власні твори, поступово вони переходили до самотійного опису картин природи, що їх схвилювали, – починався індивідуальний процес дитячої творчості» [5, с. 346].

Звичайно ж, виховання дошкільнят в «Школі радості» не обмежується подорожами в природу і складанням казок. Значна увага приділялася залученню дітей до праці – тут В. Сухомлинський теж створив свої підходи, які тонко враховували як вікові особливості, так і фундаментальні цінності гуманної педагогіки – доброту, любов і красу. Значна увага приділялася зміцненню здоров'я майбутніх першокласників – цьому питанню був присвячений окремий розділ «Ми живемо в саду здоров'я».

Такі класики гуманної педагогіки ХІХ–ХХ століття як Костянтин Ушинський, Лев Толстой, Януш Корчак, Василь Сухомлинський, Шалва Амонашвілі є авторами казок, притч, оповідань, що містять у собі зміст виразного педагогічного спрямування. У цьому треба бачити закономірність, яка, породжена прагненням видатних педагогів-гуманістів розширити арсенал засобів педагогічного впливу за рахунок слова, наділеного художньою енергією. Добре відомо, що художній та педагогічний талант є аналогічними за своєю природою – про це найкрасномовніше свідчать щойно названі імена класиків гуманної педагогіки.

Проаналізуємо кілька творів з художньої педагогіки Василя Сухомлинського, щоб зрозуміти, яким потужним виховним потенціалом наділені ці твори. Навчитися користуватися ними як могутнім інструментом виховання дітей дошкільного віку – завдання кожного вихователя дошкільного закладу.

Ластівка з перебитим крилом

Після гарячого літнього дня загриміла гроза. Пішла злива. Вода залила ластів'яче гніздо, що приліпилося до стіни старої повітки. Розвалилося гніздечко, повипадали пташенята. Вони вже вбралися в пір'ячко, але ще не вміли літати. В'ється Ластівка над дітками, кличе їх під кущ заховатися.

Кілька днів жили пташенята під кущем. Ластівка носила їм їжу. Вони збивались до купи і ждали маму.

Ось уже четверо діток навчилося літати й порозлітались. А одне сидить, не може здійнятись. У нього перебите крило. Як випало з гнізда, покалічилось.

До осені жило поранене пташеня під кущем. Його доглядала мати. А коли настав час відлітати в теплий край, ластівки

зібралися чималим табунцем, сіли на куц, і довго чулось їхнє тривожне попискування.

Відлетіли пташки в теплий край. Зосталася молода ластівочка з перебитим крильцем. Я взяв її та й приніс додому. Вона довірливо притулилася до мене. Я посадив її на віконце. Ластівка дивилася в синє небо. Мені здалося, що в неї на очах тремтять сльози.

Є одна особливість, яку має враховувати кожний вихователь, який працює у міському дошкільному закладі: художній світ більшості творів Сухомлинського близький саме сільським дітям. Наприклад, не так і важко прийти до висновку, що сільська дитина адекватніше, ніж міська, візуалізує зображене у такому оповіданні картини. Далеко не кожна дитина, що виростає у місті, здатна відтворити в своїй уяві ластів'яче гніздо, що *«приліпилося до стіни старої повітки»*. І взагалі, ластівки майже не зустрічаються у місті. Саме тому сільська дитина візуалізуватиме текст цього оповідання, а від того і переживатиме його художні сенси дещо інтенсивніше. Зрозуміло, що досвідчений учитель врахує цю ситуацію і знайде способи, які б сприяли адаптації міської дитини у «сільський» внутрішній світ оповідання.

Сюжетні події оповідання скомпоновані таким чином, щоб викликати в юного читача співчутливість до ластів'ячої сім'ї, яку спіткало горе: від дощу розвалилося гніздечко, повипадали пташенята. Вони безпомічні, бо ще не вміють літати. Над ними в'ється Ластівка-мати. Емоційне напруження зростає, коли виявляється, що в одного із пташенят перебите крило, і воно не може разом з усіма відлетіти у теплі краї. У художньому плані оповідання виконане бездоганно. Кожна деталь функціональна. Автор *показує* події, візуалізуючи які юний читач буквально «заряджається» емоційними враженнями: *«До осені жило поранене пташеня під куцем. Його доглядала мати. А коли настав час відлітати в теплий край, ластівки зібралися чималим табунцем, сіли на куц, і довго чулось їхнє тривожне попискування»*. Прощання зграйки ластівок з пташеням, якого вони змушені покинути – зворушлива картина!

Автор взагалі дуже тонко веде «емоційну криву», яка постійно піднімається вгору. Тривога наростає: що ж станеться з покаліченою ластівочкою, яка залишилася сама зустрічати зимові

холоди, які вона просто не зможе пережити? І тут з'являється рятівник в особі ліричного героя: *«Я взяв її та й приніс додому. Вона довірливо притулилася до мене»*. Пташеня врятоване. Однак йому все рівно тужно: *«Ластівка дивилася в синє небо. Мені здалося, що в неї на очах тремтять сльози»*. Емоції ускладнюються, вимагаючи від реципієнта більш глибокого, інтелектуальнішого співпереживання.

Образ того хлопчика, який врятував ластівку й відчув вдячність від неї (*«вона довірливо притулилася до мене»*) – це образ ідеального героя, лицаря Доброти. І немає сумніву, що юний читач, який прочитає це оповідання, захоче бути подібним до нього – захоче бути лицарем Доброти. А Доброта невідривна від співчутливості.

Котик і Їжачок

Один мисливець знайшов у лісі маленького їжачка. Загорнув його в хустинку й приніс додому. Поклав на підлозі в кімнаті.

А в кутку сидів маленький Котик. Він і думає: «Що це за сірий клубочок?» Плигнув Котик, простягнув лапку й поторкав Їжачка. Та вколовся й жалібно заняв. А Їжачок злякався й сховав голівку.

Мисливець налив у тарілочку молока й поставив на підлогу. Котик пив молоко, а Їжачок боявся й підійти. Але згодом посмілів, підійшов до тарілки й став хлебтати разом із Котиком.

Вони подружили. Поруч лягали спати, а увечері ходили вдвох до лісу на прогулянку.

А то якось Їжачок пішов у ліс та й не повернувся.

Довго ждав його Котик, жалібно нявчав...

Коли, було, Мисливець наливає Котикові молока, він усього не випиває. Залишає Їжачкові. Думає, що той повернеться.

А Їжачка нема й нема.

Головні «дійові особи» оповідання – дві живі істоти, дві тваринки – Котик і Їжачок. Але навряд чи можна визначати жанр оповідання як казку. Автор просто розповідає зворушливу історію про двох тварин, які спочатку не сподобалися один одному, бо були аж надто різними. Та, незважаючи на це, все ж подружилися. Діти люблять оповідання про тварин, вірять у найказковіші розповіді про них. Їх ставлення до тварин відзначається замилюваністю. Тонкий знавець дитячого світу, Василь

Сухомлинський враховує цю особливість дитини, зображуючи поведінку тваринок таким чином, щоб посилити у юних читачів замилювання ними. Звернімо увагу, як зображено зустріч Котика і Їжачка: *«А в кутку сидів маленький Котик. Він і думає: «Що це за сірий клубочок?» Плигнув Котик, простягнув лапку й поторкав їжачка. Та вколовся й жалібно занявав. А їжачок злякався й сховав голівку».*

Художнє мистецтво В. Сухомлинського виявилось в тому, що протягом одного невеличкого оповідання він не тільки розповів про дружбу між двома дуже різними тваринами (пухкенький Котик і колючий Їжачок), а й зумів показати красу цієї дружби, бо, знову ж таки, легко уявити, яке гарне й добре почуття зворушує дитину, коли вона читає такі слова: *«Вони подружили. Поруч лягали спати, а увечері ходили вдвох до лісу на прогулянку».* І який жаль охопить дитячу душу, коли вона дізнається, що одного разу Їжачок не повернувся з лісу, і Котик дуже сумує за ним і чекає його!

Чудова кінцівка оповідання-казки, в якій буквально одним штрихом змушено маленького читача відчутти (власне *відчутти*) шляхетність і красу справжньої дружби: *«Коли, було, Мисливець наливає Котикові молока, він усього не випиває. Залишає Їжачкові. Думає, що той повернеться. А Їжачка нема й нема».*

Оповідання чудово ілюструє «механізм» виховного впливу художньої педагогіки. Мало сказати, що такий вплив відбувається через емоційне зворушення читача. Треба зрозуміти, що емоція має бути естетичною, а такою вона може бути лише тоді, коли її змістовність складають два компоненти – Добро і Краса.

Щоб кіт мишку не впіймав

Маленькій Олі мама читала книжечку. В книжечці розповідалося про дивні речі.

Була собі на світі мишка-норушка. Вилізла вона з нірки погуляти. А за нею погнався кіт вусатий. Мишка злякалась – та в нірку. Тремтить мишка в нірці, від страху дрижить, а кіт біля нори сидить.

На цьому й кінчилась казка.

Оля й питається мами:

– А що далі було? Не впіймав кіт мишки?

– Хтозна, – каже мама. – Кіт біля нори сидить, а мишка в норі.

Ніч. Усі полягали спати. Книжечку про kota й мишку мама на столі поклала. Не спить Олі. «Це ж мишка в книжечці, – думає вона. – Вискочить із книжечки, побіжить, а кіт вусатий її й упіймає».

Встала Оля тихенько, взяла книжечку про мишку та й заховала її в шафу. Щоб кіт не впіймав.

Художність оповідання зумовлюється уже відомими нам засадничими моментами. Сухомлинський надзвичайно тонко використовує великий інтерес дітей до світу тварин. Тому зображення ситуацій, у яких «героями» є тварини, сприймаються дітьми з особливою зацікавленістю, а значить, і емоційністю. До того ж, автор досить часто драматизує ситуацію, посилюючи таким чином емоційність її переживання дитиною. Наприклад: «Вилізла вона (мишка. – І.Б.) з нірки погуляти. А за нею погнався кіт вусатий. Мишка злякалась – та в нірку. Тремтить мишка в нірці, від страху дрижить, а кіт біля нори сидить».

Виняткове знання дитячої психології виявляється ще й у тому, що автор уміло вдається до гумору, який досить часто зустрічається у його творах. Оля – маленька наївна дівчинка, вона щиро вірить, що мишка живе у книжці, з якої мама читала їй казку. Діти, які знайомляться з оповіданням Сухомлинського, розуміють, що наївність дівчинки, і з певною зверхністю – бо ж старші! – прощають її, отримуючи при цьому задоволення. Але, водночас, маленькі читачі дуже добре розуміють, що Оля ховає у шафу книжку разом, як вона думає, з мишкою з метою врятувати її від kota. Вражає наївність дівчинки, але ще більше вражає співчутливість до маленької і беззахисної мишки. Майстерність В. Сухомлинського як майстра художньо-педагогічного слова виявилася у здатності таким чином загострити ідею співчутливості як моральної категорії, і таким чином ввести її у свідомість юного читача як емоційну пам'ять. Ця пам'ять, ставши складовою свідомості, починає жити її імпульсами Добра, Співчутливості й Любові.

Перший страх курчатка

У теплому гнізді під квочкою з білого яйця народилося маленьке курчатко.

Воно проклювало міцну шкаралупу, розламало її, вилізло з гнізда й аж очка примружило від подиву. Все довкола таке яскраве й прекрасне. Гріє ласкаве сонце, зеленіє трава, від легенького вітру гойдаються квіти.

Маленьке жовте курчатко побігло по землі. Його очі сяяли від щастя. Курчаткові хотілося з кимось поділитися своїми радіощами.

Мале побачило велику-велику істоту. Вона була довга й кругла, виблискувала білим хутром. Двоє сірих очей тильно дивилися на курчатко, тонкі вушка піднялися вгору, біля рота білили довгі тонкі волосинки. Істота ця лежала й махала хвостом.

Курчатко підбігло до дивовижної істоти, щоб сказати їй: який прекрасний світ!

Та істота підвелася, очі її заблищали, спина вигнулася, тонкі волосинки біля рота заворушилися.

Курчатко злякалося.

Це був перший страх курчатка.

Майже кожний художній твір Василя Сухомлинського наділений однією важливою якістю, яка притаманна високохудожній літературі, а саме: він допомагає дивитися на світ немов крізь збільшувальне скло. Ось і в цьому творі юний читач має змогу спостерігати за таїною появи на світ живої істоти – курчатка. Художній світ творів Сухомлинського наповнений знаковими «персонажами». Вони є упізнаваними, інформаційно насиченими, асоціативно активними.

Курчатко – знаковий образ, що символізує чистоту, наївність, незахищеність. Діти легко здогадуються, що «дивовижна істота», до якої підбігло наївне курчатко, щоб поділитися радісними враженнями про красу навколишнього світу, – це кіт. Автор принципово не називає kota котом, бо йому важливо показати, як курчатко бачить навколишній світ.

Головний сенс твору треба «добувати» з підтекстової сфери. Чудова можливість для створення *напруги інтелектуального пошуку!* Василь Сухомлинський стверджує: світ прекрасний, і його краса сумісна з Добром, і, навпаки, несумісна зі злом. Краса і зло – речі несумісні. Така ось філософія.

Висновки. Ми розглянули всього декілька творів художньої педагогіки Василя Сухомлинського. А їх більше 1500 – оповідань,

притч, казок, етюдів, замальовок, – це неосяжний материк, що містить у собі безцінні духовні скарби.

Треба погодитись з тим фактом, що твір художньої педагогіки – це не чиста художня література з її досить широкою й часом доволі розмитою поліфункціональністю. Художня педагогіка позначена прагматизмом. Це ставить її у певну межову ситуацію, де постійно чатує небезпека набути виразної тенденційності, яка знищує субстрат художності, позбавляючи твір педагогічної функціональності як його сутності.

Успіх Василя Олександровича ґрунтується на кількох засадах. Перша з них полягає у видатній художній обдарованості митця, його прекрасній літературно-художній освіченості, яка дозволила йому оволодіти тонкощами письменницького ремесла. Другий важливий чинник художнього успіху В. Сухомлинського обумовлений високою гуманністю його педагогічних ідей. Його художня педагогіка чудово підтверджує думку, що такі морально-етичні категорії як любов, добро, співчутливість перебувають у найтісніших взаємопереходах з категорією краса. *А краса – суть художності.* Сам по собі процес розкриття, ствердження, піднесення гуманних цінностей супроводжується появою магії художності.

Під час аналізу окремого твору, ми намагалися змоделювати «механізм» педагогічного впливу на реципієнта, – всі інші шляхи зводилися б до поверхових констатацій і фактично не наближали б до розуміння того, *як, яким способом* твір художньої педагогіки виконує належну йому функцію. Лише таким чином можна було зрозуміти «секрети» педагогічної дієвості творів Сухомлинського.

Підсумковий розділ «Школи радості» містить висновки про результати річної підготовки малюків до першого класу. «Коли скінчилися дні нашого перебування в «Школі радості», – пише Василь Олександрович, – я подумки порівняв, якими були Володя, Катя, Саня, Толя, Варя, Костя рік тому і якими стали зараз. Були бліді, кволі, з синіми жилками під очима. А тепер усе рум'яні, засмагли; про таких дітей кажуть: кров з молоком. Радісно було й від того, що без задушливого класу, без дошки і крейди, без блідих малюнків і розрізаних літер діти піднялися на першу сходинку пізнання – навчилися читати і писати. Тепер їм буде незрівнянно

легше, ніж тому, для кого ця сходинка починається з прямокутної рамки класної дошки» [5, 174–175].

Підводячи підсумки навчання в «Школі радості», Василь Олександрович ще наголосив на тій величезній ролі, яку відіграють у дошкільному вихованні та навчанні гра, краса, доброзичливість, співчутливість, розуміння внутрішнього світу дитини, справедливість у ставленні до неї.

На цих поняттях і категоріях базується гуманна педагогіка Василя Сухомлинського – одного з найвидатніших педагогів-гуманістів ХХ століття.

Використана література:

1. Баранюк І. Г. Слово – Природа – Краса в педагогічній системі Василя Сухомлинського: Монографія / І. Г. Баранюк. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. – 251 с.
2. Ключек Григорій. Константи Василя Сухомлинського. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 68 с.
3. Постолатій В. В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 р.р.) – Кіровоград : Нашвидав, 2006. – 14 с.
4. Рерих Н. К. Человек и природа. – М. : Международный университет Рерихов, 1994. – 111 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К. : Фонд «Добро», 2007. – 204 с.
6. Сухомлинський В. О. Природа, праця, світогляд / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 551–562.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Рад. школа, – 1976. – С. 55–206.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський – Харків : «Акта», 2012. – 545 с.
9. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 147–416.
10. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 536 – 551.
11. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 292 – 308.

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Сергій МЕЛЬНИЧУК

Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення особливостей впевненості в собі. Психолого-педагогічний аналіз специфіки розвитку асертивності в дошкільному дитинстві. Соціально-особистісні фактори формування впевненості в собі. Методи оптимізації розвитку впевненості в собі в дошкільному віці.

Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення особливостей впевненості в собі. Останнім часом відстежується тенденція зростання інтересу до проблеми впевненості в собі в дошкільному дитинстві, що зумовлено розумінням її значення у життєдіяльності особистості. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з окресленої проблеми засвідчує що, незважаючи на значну кількість досліджень, до теперішнього часу немає єдиного підходу до її вивчення.

Необхідним для розуміння сутності поняття «впевненість у собі» є усвідомлення історичного контексту та філософських передвісників виникнення даного поняття. Зауважено, що в різні епохи та в різних країнах ставлення до феномену впевненості та до впевнених людей було неоднаковим. Так, на даному етапі розвитку суспільства в розвинених країнах чеснотами вважаються: впевненість, незалежність, почуття власної гідності й т.і.

В античний період категорія «впевненість» розглядалась в контексті проблем, пов'язаних із пошуками рушійних сил природи та суспільства. Зокрема, давньогрецькі мислителі Геракліт, Аристотель, Сократ, Платон ототожнювали впевненість з переконаністю і розглядали її як один із суттєвих аспектів знання. У середні віки Ф. Аквінський, Ц. Конфуцій і Г. Будда не вважали перевагами жодну із вказаних якостей, а впевненість у собі, скоріш за все, засудили б як ваду [25].

Зростання інтересу до вищезазначеної проблеми відбувається в часи раціоналізму, коли на перший план виступає активність і діяльність людини. Вагомий внесок у розвиток даного питання зробив учений Р. Декарт, який вважав сумніви основою світосприйняття і стверджував, що з досвідом формуються певні

переконання, які спонукають до дій [6]. Відсутність переконань зумовлює виникнення нерішучості, але сумніви, пов'язані з активними діями, можуть стати сильним поштовхом для розвитку впевненості через самовдосконалення.

Дж. Локк стверджував, що «існують люди, які самі пригнічують власний дух, зневірюються при першому ж ускладненні в процесі вирішення звичайної справи» [15, с. 234].

Американський філософ-ідеаліст Р. Емерсон висловив ідею про нескінченність можливостей людини, яка повинна вірити в себе, як це вміють робити тварини та діти, які не перешкоджають вияву своїх почуттів. Учений зазначає, що впевненості особистості перешкоджає два види страху: страх перед тим, що подумають інші люди і страх опинитися у суперечності з самим собою [28].

Представники німецької класичної філософії І. Кант, Л. Фейєрбах пов'язували поняття «впевненість» із знаннями та вважали, що її формування сприяє пізнанню істини. Вони наголошували на тому, що людина перед здійсненням справи зобов'язана не тільки передбачити кінцевий результат, а бути впевненою в ньому [12].

Спроби побудувати теоретичну модель впевненості в собі були зроблені у філософських дослідженнях і аналізі феноменів самоствердження та індивідуальності (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, С. К'єркегор, Ж. Сартр, А. Камю, М. Бердяєв та ін.).

Зокрема, у філософії М. Штірнера, А. Шопенгауера і Ф. Ніцше за єдиний критерій істини визнавали власне «Я» людини. Розвиток філософської думки показує, що абсолютизація як родової, так і індивідуальної сутності людини призводить до тупикової ситуації: абсолютизація довіри до себе (як індивідуального начала в людині) призводить до ідеї вседозволеності, до ідеї надлюдини, тобто до її відчуження від своєї родової людської сутності, в той час як абсолютизація протилежного полюсу (недовіри до себе), може сприяти виникненню деіндивідуалізації, її відчуження від самої себе. Спроба розв'язання цієї філософської дилеми була зроблена С. К'єркегором, який розглядав людину як джерело активності у ставленні до світу та до самої себе [16]. Представники екзистенційної філософії перенесли центр активності людини в суб'єктивний світ, впевненість у собі було «делеговано» самій

людині, а пошук її сутності перемістився в простір людських можливостей, творчості, свободи, вибору, відповідальності за своє життя.

Український філософ Г. Сковорода був переконаний, що в основі особистого вдосконалення лежить пізнання людиною самої себе, своїх сильних і слабких, позитивних і негативних сторін, вміння правильно оцінювати свої успіхи та невдачі. Тому він радив прислухатися до себе, вивчати та випробовувати себе у справах, зіставляти суб'єктивні дані з об'єктивними фактами, бути вимогливим до себе.

Здатність особистості вирішувати життєві проблеми, використовуючи конструктивні способи поведінки в різноманітних видах діяльності відповідно до власних цінностей та вподобань, сучасні філософи визначають як життєву компетентність, яка виявляється в умінні здійснювати власний вибір, згідно з адекватною самооцінкою в конкретній ситуації. У зв'язку з цим, упевненість у собі розглядається як компонент життєвої компетентності, яка виражається у її творчому підході до виконання завдань, сміливості у висловлюванні власної думки в присутності тих, хто її не підтримує. Як стверджує Л. Сохань, упевнена в собі особистість може приймати рішення, втілювати їх у життя, бути переконаною у власній правоті, уміє визнавати помилки.

Упевненість у собі як психологічна категорія з'явилася відносно недавно – з середини ХХ століття у зв'язку з наданням психологічної допомоги людям у лікарнях і клініках неврозів, де вона розглядалася як один із симптомів, який супроводжує соматичні та психічні захворювання. Психотерапевти помітили, що невротично хворі та більшість людей, які страждають серцево-судинною патологією, певною мірою потерпають від скутості, самотності, невпевненості в собі та в майбутньому. Вітчизняний психолог І. Сікорський описує характерологічні дефензивні розлади як неврози, пов'язані з патологічними «станами тривоги», «нав'язливою поведінкою», «фобіями», які викликають порушення впевненості в собі [27]. Учений вбачав психотерапевтичне лікування схожих розладів за допомогою розвитку впевненості в собі.

Поняття «впевненість у собі» походить від латинського слова «confidere», що означає «довіра», віра в те, що людина володіє

достатнім потенціалом для подолання труднощів і досягнення певних результатів діяльності. Російською мовою «уверенность в себе», «верность себе» – віра в себе та власні сили, приймання своїх недоліків та визнання сильних сторін.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці для тлумачення поняття «впевненість у собі» використовуються кілька термінів: впевненість у собі (англ. – selfconfidence) як риса особистості, що:

- досліджується за допомогою опитувальників;
- впевненість у правильності власних суджень (англ. – confidence), яка вивчається на матеріалі виконання завдань різного рівня складності.

У теперішній час існує багато визначень впевненості в собі, які відображають різні грані цього поняття. У «Психологічному словнику» за редакцією В. Давидова термін «впевненість у собі» трактується як «переживання людиною своїх можливостей як адекватних до тих завдань, які виникають перед нею у житті, а також тих, які вона ставить перед собою сама» [9].

Розгорнуте уявлення про впевненість у собі наведено в «Психологічній енциклопедії» за редакцією Б. Карвасарського: «Впевненість у собі – це матриці чуттєво емотивно-мотиваційного переживання суб'єктом своїх достовірних потенцій, які можуть бути еквівалентні тим цілям, які ставить перед собою суб'єкт в умовах екзистенції та буття. Фактори та кондиції впевненості в собі безпосередньо залежать від самооцінки, критеріїв суб'єкта стосовно своїх здібностей, можливостей, умінь і знань, які можуть допомогти йому реалізувати ту чи іншу потребу» [19].

У «Довіднику психотерапевта» дане поняття визначається так: «Впевненість у собі в міжособистісних стосунках – це здатність індивіда висувати і втілювати в життя власні цілі, потреби, домагання, бажання, інтереси, почуття і т. д. щодо свого оточення. Упевненість передбачає наявність: а) суб'єктивної установки на самого себе (дозволяти собі мати і дійсно мати власні домагання), б) соціальної готовності та здатності її адекватно реалізувати (володіти власними домаганнями і жадати їх здійснення); в) свободи від соціального страху і гальмування» [24].

У «Психологічному словнику» за редакцією І. Войтка поняття «впевненість» розглядається як почуття відсутності

сумнівів або зведення їх до мінімуму. Основою впевненості вважається досвід і, насамперед, знання, пов'язані з переконаннями, що мають цілком практичну спрямованість та спонукають людину здійснювати те, у чому вона впевнена. Впевненість – це стан розуму, який сприяє судженню без побоювання можливості помилки; стан буття без сумніву, свобода від сумніву.

В «Етимологічному словнику» поняття «впевненість» пояснюється як «тверда віра в когось або щось, переконаність, почуття впевненості у своїх силах», а впевнена в собі людина характеризується як «тверда, непохитна, яка не сумнівається у своїх силах і можливостях» [20].

Також упевненість в собі трактується як готовність суб'єкта вирішувати досить складні завдання, при цьому рівень домагань не знижується через побоювання невдачі [29].

У вітчизняній психології дефініцію «впевненість у собі» висвітлюють як: почуття переживання, відчуття й усвідомлення особистістю своїх можливостей у майбутніх діях [3;10]; як властивість особистості, ядром якої є позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей, достатніх для досягнення значимих для неї цілей, завдань і потреб; як психічний стан мобілізації готовності, стійке спрямовуюче знання людини на досягнення високого результату [11]; як вольові якості: рішучість, сміливість, ініціативність, наполегливість, уміння протистояти й атакувати, здатність до імпровізації [33]; як установку [17].

Щодо питання «виховання» яке тісно пов'язане з питанням впевненості, у педагогічному словнику окреслено як «процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості для її підготовки до активної участі в суспільному, виробничому й культурному житті». У науковій літературі зазначено, що виховання – це діяльність з передання новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість та поведінку людини для формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують умови для її розвитку, підготовки до суспільної діяльності й праці. Виховання – це процес, що реалізується у взаємодії вихователів і вихованців – повноправних суб'єктів, а не об'єктів виховання, процес, що передбачає не пристосування

молодого покоління до наявних форм суспільного буття, не підведення під певний стандарт, а цілеспрямований розвиток кожної дитини як неповторної людської індивідуальності. Основними видами виховання є родинне, або домашнє, і громадське (суспільно-організоване).

Родинне виховання передбачає систематичну цілеспрямовану дію на дитину дорослих членів сім'ї й родинного устрою. Основне завдання родинного виховання полягає у підготовці дітей до життя в наявних соціальних умовах; засвоєння ними знань, умінь і навичок, потрібних для нормального формування особистості в умовах сім'ї. Сімейне виховання нерозривно пов'язане із самовихованням дорослих, формуванням у них якостей і рис вдачі, що забезпечують ефективну педагогічну дію на дітей, – зазначають педагоги.

Продуктивність виховання впевненості залежить від готовності дитини до педагогічної дії, її активності, залучення до цього процесу батьків тощо.

Отже, впевненість є складним, багатогранним конструктом, який розглядається у психолого-педагогічній літературі або як почуття, або якість, стан чи властивість особистості.

Упевненість у собі вивчається у контексті проблеми життєтворчості особистості та розглядається як детермінанта творчого процесу, прагнення до самовираження, самореалізації (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Моляко); як вияв ціннісного само ставлення (С. Максименко, Т. Титаренко).

У взаємозв'язку з поняттям «упевненість у собі» використовуються такі концепти, як: самоставлення, самооцінка та самоповага (С. Пантелєєв, С. Максименко, Є. Серебрякова, У. Джемс); образ-Я (І. Бех, Л. Бороздіна, М. Боришевський, І. Кон, Є. Соколова); Я-концепція (В. Столін, Р. Бернс, Е. Еріксон); саморегуляція (С. Рубінштейн, Д. Леонтєв, Б. Братусь, В. Петровський, В. Рибалка, В. Столін) та ін.

Низка зарубіжних дослідників наголошує на тому, що сімейне виховання є детермінантою формування впевненості або невпевненості дошкільників у собі. П. Екман, А. Петровський зазначають, що у вихованні дитини батьки часто застосовують маніпулятивні стратегії, однією з її форм є емоційний шантаж (погрози неприємностями, якщо дитина не вчинить так, «як

потрібно»). Такий емоційний шантаж, на думку дослідників, призводить до формування невпевненості в собі, агресивності або пасивності та навіюваності дошкільника. Учені доходять висновку, що мета емоційного шантажиста – не стільки виховувати, як стверджувати у своїй силі й владі над дитиною через посилення в неї страху, почуття обов'язку та почуття провини. Усе це веде до емоційної депривації, наслідки якої формують невпевненість дитини в собі. У своїх дослідженнях А. Міллер доводить, що всі діти від народження обдаровані здатністю відчувати і переживати життя по-своєму. У процесі виховання, у результаті пригнічення батьками ініціативності дитини, вона позбавляється такої здатності, привчаючись «не помічати» своїх потреб і не розуміти власний внутрішній світ.

Зауважимо, що у вихованні батьки не усвідомлено керуються переживаннями власного дитинства. Науковець Л. Божович наголошує, що з дитинства особа залучена до постійної боротьби за свій розвиток: ця боротьба пов'язана з неусвідомленою сформованою, але постійно присутньою метою – образом могутності, досконалості й переваги.

Психолого-педагогічний аналіз специфіки розвитку асертивності в дошкільному дитинстві. Найбільш близьким за значенням до терміна «впевненість у собі» є поняття «асертивність», що часто вживається як його синонім і означає здатність людини з гідністю відстоювати свої права, не принижуючи прав інших [3]. Асертивною вважається пряма, відверта поведінка, яка не спричиняє шкоду іншим людям.

Термін «асертивність» походить від англійського дієслова «to assert» – наполягати на своєму, відстоювати свої права. У працях чеських психологів В. Каппоні та Т. Новака асертивність розглядається як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображається у формі конкретних світоглядних позицій та позитивній спрямованості, виявляється у знаннях про людську сутність, у вміннях і навичках ефективної взаємодії [34].

На нашу думку, основна відмінність між поняттями «впевненість у собі» та «асертивність» полягає у тому, що впевненість у собі передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальної готовності та здатності адекватно реалізовувати власні прагнення, а в асертивності наголошується на

тому, що відстоювання власної думки відбувається із урахуванням інтересів інших людей. Отже, поняття «асертивність» є дуже близьким за змістом до поняття «впевненість у собі», але у ньому акцентується увага на умінні конструктивно взаємодіяти з оточуючими.

Уміння використовувати й оцінювати асертивні вчинки допоможе запобігти агресії та жертвності коли у дітей збільшиться об'єм зрілих соціальних вчинків. Авторами зазначається, що діти частіше, ніж дорослі опиняються в таких ситуаціях, які викликають необхідність асертивності (однолітки втручаються у гру, забирають іграшки або дратують). Навички асертивності особливо потрібні тоді, коли діти хочуть увійти в контакт, приєднатися до гри, отримати допомогу. Агресора, зазвичай, сварять за те, що він заподіяв комусь біль, але не вчать, що робити замість цього (приміром, як просити іншу дитину поступитися своєю чергою, замість того щоб відштовхувати її). Жертва в більшості випадків залишається задоволеною, виявившись безпорадною і залежною: якщо жертва кричить або скаржиться, дорослий, зазвичай, виражає їй своє співчуття і вирішує її проблеми. Програми навчання соціальним навичкам формують у дошкільників уміння без агресії постояти за себе: діти повинні знати, що вони мають право сказати «ні», якщо щось не відповідає їх внутрішньому стану в тій чи іншій щоденній ситуації. Дорослі повинні познайомити дітей з їх основними правами виражати себе і бути почутими в ширшому спектрі соціальних контекстів, ніж тільки протести проти насильства. Це потребує від дитини уміння діяти впевнено, довіряти власним потребам і бажанням. Дитина з асертивними навичками вчиться довіряти своїм власним почуттям і судженням, розуміти власне Я та уникає надмірної надії на схвалення дорослих чи ровесників. Навчання асертивності є ефективним способом виховання у дітей прагнення чинити опір тиску ровесників, не виконувати ті вимоги, які вони вважають неправильними або небезпечними або просто не хочуть виконувати. Важливо відмітити, що значущість асертивності для дітей не заперечує авторитету педагога, вихователя або батьків.

Результатом навчання асертивній поведінці є освоєння дітьми певного комплексу поведінкових умінь, при цьому значуща роль

відводиться директивним вказівкам, покроковим інструкціям і допомозі, яку педагоги можуть зробити через навчальну техніку.

Наголосимо відзначити, що стійке ставлення особистості до власних здібностей і навичок виявляється у спілкуванні, у якому безпосередньо бере участь дитина. Упевненою поведінкою є культурно-нормований репертуар навичок, які забезпечують успіх у діях людини та її соціальному житті. В. Ромек стверджує, що фактором виникнення невпевненої поведінки є «вивчена безпорадність», що виникає тоді, коли дитина не отримує ніякої реакції дорослого у відповідь на свої дії або отримує одноманітний негативний чи одноманітний позитивний зворотний зв'язок [23].

Низька самоефективність виникає в наслідок постійних негативних оцінок з боку батьків і близьких людей. Вони згодом можуть видозмінюватися у небажану самооцінку власних намірів і можливостей, які блокують соціальну ініціативу і викликають негативні емоції. Отже, причини невпевненості лежать як у площині міжособистісних відносин, так і особистісних самооцінках суб'єкта. Зрозуміло, що виявлення причин невпевненості є досить складним процесом, що вимагає більш ґрунтовного вивчення зовнішніх і внутрішніх передумов невпевненої поведінки.

Вказана риса тісно пов'язана з адекватною самооцінкою малюка, його базовими особистісними рисами. Вона залежить від успішності у діяльності, гордості за власні досягнення, об'єктивною оцінкою власних здібностей і можливостей, від зовнішніх оцінок дорослих, які знаходяться навколо, зокрема батьків і вихователів. Одним із важливих чинників її формування є продуктивна діяльність дитини 5–7 років, яка дозволяє дитині досягати поставлених цілей у ній, набувати досвіду її виконання, отримувати реальний продукт, прогнозувати власні зусилля та активність. Продуктивна діяльність для дітей 5–6 років розглядається для з'ясування рівня можливостей дитини у плані створення певного результату, підвищення самоповаги, набуття впевненості у своїх діях, виявлення вольових зусиль та якостей особистості. У такому контексті найбільш цінними, на наш погляд, є компетентність дитини у плані зображувальних дій та її вплив на впевненість у собі дитини 5–6 років. Як особистісна властивість, впевненість, виникає на основі самоповаги щодо суб'єктивних

можливостей у продуктивній діяльності. Виявляючи активність, набуваючи відповідний життєвий досвід дошкільник розвиває власну впевненість, проявляє вольові зусилля на шляху до мети та, здобувши позитивний результат, відчуває повагу до самого себе, виховуючи так упевненість у собі як одну з важливих особистісних якостей.

Соціально-особистісні фактори формування впевненості в собі. Представники глибокої психології стверджують, що формування впевненості бере початок з дошкільного дитинства, з системи взаєностосунків у сім'ї, які склалися на момент народження дитини та зберігалися у сім'ї. Уже на першому році життя, коли формується відчуття захищеності завдяки тому, що дитина оточена ласкою і турботою близьких, зростає особистість, у якій закладено основи внутрішньої впевненості у собі [30]. За З. Фрейдом, упевненість у собі досягається завдяки гармонії між компонентами «Воно», «Его», «Над-Я».

А. Адлер розглядає впевненість у контексті соціального інтересу особистості [4] і стверджує, що компенсація неповноцінності зумовлює формування прагнення до значущості. Кожна людина здійснює свій неповторний індивідуальний шлях для вироблення способу самоутвердження, стилю життя, прототип якого формується протягом перших п'яти років життя і, зазвичай, не усвідомлюється. Психологи, які працюють в напрямку індивідуальної психології А. Адлера, зосереджуються на знаходженні помилки у «картині світу клієнта» (І. Бушай), основними з яких є: з одного боку – себелюбство, нереалістичні амбіції, а з іншого – недовіра до себе, недостатня упевненість.

К. Хорні підкреслює, що для того, щоб дитина була впевненою, вона потребує зовнішньої підтримки. Їй потрібне тепло, турбота, захист, атмосфера довіри, заохочення її діяльності, конструктивна дисципліна, на основі яких у дитини розвивається «базальна впевненість», що включає в себе впевненість у собі та інших. У своїй концепції К. Хорні розглядає анксиозність (страх, який призводить до зневіри у своїх силах, почуття власної неповноцінності) і перфекціонізм (прагнення до досконалості, яке спонукає до подолання страху та забезпечує свободу і впевненість).

Не тільки батьки, а й кожна референтно-значуща для дитини

людина має поважати її прагнення до самоствердження; допомагати їй утримувати свою поведінку у певних межах; сприяти уникненню такої поведінки, яка могла б викликати в дитини сумніви у власних силах і своїй значимості та підірвати ще нестійке відчуття впевненості в собі. Похвала з боку значущих людей, насамперед батьків, а також товаришів, учителів може сприяти розвитку почуття власної гідності та, навпаки, негативне оцінювання може призвести до невпевненості в собі та незадоволеності собою.

Віра в себе та в інших людей, на думку Е. Фромма, передбачає впевненість, що ґрунтується на власному досвіді, а не на підкоренні певному авторитету, який вказує на те, у що потрібно вірити [31]. У праці «Мати чи бути» Е. Фромм робить висновок, що людину, яка розвивається за принципом «бути», характеризує внутрішня свобода і впевненість у собі, вона більше орієнтована на себе та менше стурбована демонстрацією своїх досягнень на відміну від людей, які живуть за принципом «мати» [32].

Е. Еріксон вважав, що саме «Его» відповідає за організацію життя, за забезпечення гармонії з фізичним і соціальним оточенням, за здорове особистісне зростання; воно є джерелом упевненості в собі та власної ідентичності [8]. Упевненість у собі трактується ним як форма базальної довіри, що виявляється у ставленні дитини до світу вже на ранніх стадіях психосоціального розвитку.

Динаміка співвідношення між довірою і недовірою до світу, або, за словами Е. Еріксона, «кількість віри і надії, винесеної з першого життєвого досвіду», визначається якістю догляду за дитиною, наявністю материнської любові та ніжності. Важливою умовою при цьому є упевненість матері у своїх діях, яка в різних культурах має різні «схеми довіри» і традиції догляду за дитиною. На думку Е. Еріксона, людське існування залежить від трьох складових, які повинні доповнювати одна одну: це – біологічний процес ієрархічної організації органічних систем, що складають тіло (сома); психічний процес, який організовує індивідуальний досвід за допомогою еґо-синтезу (психіка); суспільний процес культурної організації взаємопов'язаних людей (етос). Психолог особливо підкреслює, що для цілісного розуміння будь-якої події людського життя необхідні всі ці три підходи.

Е. Берн розглядає впевненість у собі через призму життєвого сценарію людини та її ставлення до свого «Я» і до інших людей. Впевненій у собі особистості відповідає життєва позиція «Я хороший, Ти хороший»; невпевненій – «Я поганий, Ти хороший»; самовпевненій – «Я хороший, Ти поганий»; клінічні випадки невпевненості виявляються в безнадійній позиції «Я поганий, ти поганий» [2].

Один із провідних екзистенційних психологів Р. Мей дотримувався погляду, згідно з яким людина формує себе сама і відповідальна за те, ким вона врешті-решт стає. Він стверджував, що багатьом людям не вистачає хоробрості зустрітися віч-на-віч зі своєю долею, що призводить до того, що вони намагаються втекти від відповідальності, не бажають робити вибір, переймаються почуттям власної незначущості. А «здорові» люди, навпаки, кидають виклик своїй долі, цінують і оберігають свою свободу і живуть справжнім життям, чесно щодо себе та інших.

Гуманістичні психологи розуміють упевненість у собі як довіру до свого життєвого досвіду і вважають, що вона зумовлює зростання самоповаги, сприяє самоактуалізації. Упевнена в собі людина відчуває здатність долати труднощі, які виникають в її житті; вона самостійна, незалежна, відповідальна за своє життя. Головною характеристикою впевненої людини є приймання нею відповідальності за себе, готовність діяти самостійно, сміливо оперувати своїми знаннями та вміннями.

Цілісний, інтеграційний розгляд особистості та її властивостей відображено в особистісному підході, який об'єднує індивідуально-психологічний (біологічний), соціально-психологічний, діяльнісний, віковий та системно-психологічний підходи і через їх взаємозв'язок визначає базові аспекти цілісної характеристики особистості [22].

У відповідності до особистісного підходу (І. Бех, І. Бушай) впевненість у собі слід розглядати як цілісну особистісну властивість, що характеризується єдністю біологічних, генетичних, соціальних, культурних, історичних, діяльнісних, вікових складових у їх системній єдності та взаємопроникності.

В. Рибалка визначає особистісний підхід як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних

засобів, які сприяють більш глибокому і повноцінному баченню, розумінню особистості та на цій основі – її гармонійному вихованню і самовихованню [21].

В. Кузьменко провідним конструктом індивідуальності дитини вважає особистісний, центральною складовою якого є самооцінка. Досліджуючи проблему розвитку індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, вона обґрунтувала важливу роль самооцінки особистості у цьому процесі, а впевненість у собі визнає фактично рушійною силою на шляху становлення індивідуальності.

Прихильники особистісного підходу (І. Бех, І. Булах, І. Вайнер, В. Кузьменко, С. Максименко, В. Моргун, К. Платонов, В. Ромек, В. Рибалка, Є. Серебрякова та інші) вказують на зв'язок упевненості в собі з установками стосовно себе, зі способом самосприймання, з самооцінкою власних якостей, здібностей, учинків, а також оцінюванням особистості іншими людьми.

У межах особистісного підходу акцентується увага на відмінностях між станом впевненості та впевненістю як якістю особистості (впевненістю у собі). І. Вайнер виділяє ситуативну та особистісну впевненість і наголошує, що вони взаємозалежні та є формами суб'єктивної впевненості. На його думку, можливі поєднання високої особистісної впевненості як з високою, так і з низькою ситуативною упевненістю, причому для досягнення високої ефективності оптимальним є поєднання високої особистісної та низької ситуативної впевненості.

В. Ромек і В. Висоцький стверджують, що змінними та ситуаційно залежними є вияви впевненості-невпевненості. Проте існує досить стійка характеристика «впевненості у собі», що може бути визначена як загальне позитивне ставлення до власних дій, рішень, навичок як правильних і доречних, тобто прийняття себе. Отже, головним атрибутом упевненості в собі визначається генералізоване стабільне позитивне ставлення суб'єкта до власних навичок, умінь і здібностей [23].

О. Крупнов і М. Селіверстова розглядають впевненість у собі як базову властивість особистості, що складає підґрунтя для розвитку інших нових якостей і є постійною, тобто розвивається з дитинства [14].

В. Іванніков і Є. Ейдман тлумачать упевненість як вольову

якість і наголошують, що вона може бути ситуативною, та постійною, тобто особистісною властивістю. Вони пов'язують упевненість зі стійкою високою самооцінкою своїх можливостей і високим рівнем домагань, підкріплених реальними можливостями. Психологи вважають, що впевненість є компонентом психічного стану, тривалість якого може мати значні коливання у великих межах (від кількох секунд до багатьох днів). У стані психічної готовності виділяється не просто впевненість, а розсудлива впевненість у своїх силах. У зв'язку з цим, упевненість у собі трактується як психічний стан мобілізаційної готовності, стійке спрямовуюче знання людини на досягнення високого результату.

Цікаві висновки щодо зв'язку стану впевненості та впевненості як якості особистості висловлює Є. Щербаков. Основна увага в його роботах сфокусована на самооцінці особистості своєї підготовленості. Самооцінка можливостей є відносно постійним елементом структури особистості, оскільки вона базується на якостях і властивостях, які в певний віковий період мають відносно стійкий характер. Переживання впевненості в повторюваних умовах формує особистісну якість – упевненість у собі. Однак її властивості та якості функціонують за допомогою психічних станів. Останні за своєю природою рухливі, залежать від життєвих обставин і можуть мати відносно стійке вираження. Отже, між психічним станом особистості та вольовою якістю існує прямий логічний зв'язок, і, відповідно, впевненість як активний вольовий стан часто є однією з характерних рис людей з сильною волею.

Проблема впевненості пов'язана з дослідженням «Я»–концепції. Виділяють три аспекти «Я»–концепції, пов'язані з упевненістю.

Перший з них – це самовідповідність, тобто відповідність здібностей і якостей суб'єкта його мотивам і цілям (за В. Століним), а також відповідність (або невелика розбіжність) «Я» – ідеального та «Я» – реального особистості (за К. Роджерсом).

Другий аспект – це внутрішня узгодженість та інтегрованість складових «Я» – концепції, відчуття безперервної самоідентичності та єдності власного «Я».

Третій аспект «Я» – концепції, пов'язаний з упевненістю, стосується оцінки рівня своїх можливостей у порівнянні з іншими людьми.

Звідси випливає, що тільки дуже специфічна і досить певна «Я» – концепція здатна генерувати впевненість у собі. Якщо концепція про себе побудована на чіткій ієрархії, високо інтегрована, в ній не виявляється конфліктів і вона не знаходиться в суперечності із загальною ціннісною системою (побудованою таким же чином), то виникає впевненість, що вона виступає як якість цілісної особистості [9].

Є. Серебрякова аналізує впевненість і як стан, і як рису особистості та порівнює впевненість з самооцінкою, яку можна виміряти за трьома показниками: стійкістю (стійка, нестійка), адекватністю (адекватна, неадекватна) і рівнем (висока, середня, низька). Учена вважає, що впевненість – це висока стабільна самооцінка, що відноситься одночасно до операційно-технічного та ціннісного боку власного «Я». На її думку, впевненість залежить від високої та адекватної зовнішньої оцінки, але провідна роль, все ж таки, належить особистому досвіду та самооцінці власної діяльності. Є. Серебрякова виділяє впевнених осіб не на основі досягнутих результатів (що, на її думку, може відбутися і випадково), а за характером застосовуваних засобів (відповідних чи невідповідних даній ситуації).

На наш погляд, ототожнення впевненості з самооцінкою є не зовсім точним, оскільки самооцінка є компонентом «Я-концепції», а впевненість – це властивість особистості, що пов'язана з самооцінкою.

На думку Р. Зигмунда, негативна самооцінка і установки на кшталт: «Я з цим не впораюся», «Це вище моїх сил» і т.под. гальмують впевнену поведінку. Закріплюючись, вони сприяють розвитку невпевненості, знижують ініціативність й активність [23].

О. Дашкевич наголошував, що якщо для людини притаманна неадекватна занижена самооцінка своїх можливостей, то вона буде схильною до підвищеної сугестивності, нав'язливості думок, емоційної нестійкості, і тоді властивістю особистості може стати невпевненість.

С. Мамонтов стверджує, що впевненість – це установка, позиція у ставленні до себе, людей і ситуацій [2]. А. Прангішвілі також досліджував упевненість у зв'язку з установками. На його думку, якщо отримана інформація не суперечить наявній установці, то виникає почуття впевненості, коли інформація не

відповідає установці, відбувається затримка на об'єкті, який суперечить установці. Це викликає почуття невпевненості, перешкоджає досягненню мети, але одночасно може призвести до зміни установки [21].

Т. Скрипкіна розглядає впевненість як вияв довіри до себе та як показник гармонійного зв'язку зі світом. Вивчаючи природу феномену довіри до себе, вона вважає його базовим для розвитку впевненості в собі. Явище довіри визначається як повноцінне оволодіння особистістю своєю сутністю, здатність діяти автономно як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, діяти відповідно до них, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе [28].

Особистісно-духовний підхід вивчення впевненості в собі поєднує у собі цілісний багатовимірний структурний аналіз особистості, що пропонується в межах особистісного підходу, з розглядом духовності як утворення, що характеризує трансцендентний вимір особистості [4].

Е. Помиткін у своїх дослідженнях провідними принципами духовно-особистісного підходу виділяє принцип духовно-особистісної інтеграції; принцип ієрархічності (підпорядкування) та принцип ціннісно-сислової детермінації. Відповідно до цього, долаючи суперечності розвитку, доросла людина поступово виокремлює все більш чітку та узгоджену ієрархію особистісних цінностей, що детермінують її вчинки, вибори, рішення [21].

Сутність упевненості в собі в духовному, тілесному, соціальному та діяльнісному аспекті особистісного зростання вивчається Н. Пезешкіаном, М. Селігманом.

Із позиції особистісно-діяльнісного підходу впевненість у собі розглядається в контексті впливу особистості і ходу діяльності та у зв'язку з домаганнями, саморегуляцією і активністю. Домагання розуміють як глобальний механізм особистості, зумовлений мотивами, образом «Я», самооцінкою та вважають найважливішою складовою особистісної активності. Процес саморегуляції є опосередкованою ланкою між домаганнями та досягненнями особистості. Упевненість, на думку К. Абульханової-Славської, є параметром саморегуляції. Чим вищим є рівень впевненості людини, тим вона більш незалежна, автономна від зовнішніх оцінок своєї діяльності [1].

Мотиваційно-особистісний підхід зосереджений на вивченні мотивів, спрямованих на вияв тієї чи тієї властивості. Дослідження Л. Божович, П. Якобсона, В. Селіванова, К. Судакова засвідчили, що зміст і якісні особливості властивостей особистості значною мірою зумовлюються мотивами і намірами, які виконують смислово, селективну, спонукальну та спрямовуючу функцію поведінки людини.

О. Нікітіна розглядає стан упевненості як такий, що сприяє успішній діяльності завдяки позитивному прогнозу особистістю її майбутніх результатів. Досліджуючи зазначений феномен, дослідниця дійшла висновку, що впевненість у собі є узагальненою якістю особистості, що виявляється в конкретних видах діяльності та є чинником її успішності.

Більшість науковців стверджують, що чим упевненіша людина, тим більш високих результатів діяльності вона досягає. Проте в окремих психологічних дослідженнях наголошується на неоднозначності цього зв'язку та оптимального рівня розвитку впевненості. Зокрема, дослідження В. Зобкова доводять, що спортсмени досягають кращих результатів, якщо рівень їхньої впевненості в успіху становив у середньому 70 % від максимального.

Системну природу стосунків особистості досліджували К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Крупнов, В. Мясіщев, Н. Рейнвальд та ін.

Г. Балл, А. Брушлинський, О. Крупнов, С. Рубінштейн, В. Моргун, В. Рибалка наполягають на ідеї нерозривності динамічного, змістовного та результативного аспектів психічної діяльності. Л. Анциферова стверджує, що «...в структуру особистісних якостей, крім мотиваційної сфери, соціальних потреб, входить уміння людини організовувати, контролювати, аналізувати й оцінювати власну поведінку відповідно до спонукальних мотивів. Чим більш звичною є та чи інша поведінка, тим більш узагальненим, автоматизованим, скороченим є це вміння» [14].

У концепції багатовимірного та системного підходу до аналізу впевненості, запропонованій О. Крупновим, упевненість розглядається як багатокomпонентна системна властивість особистості, що включає в себе мотиваційно-смислові,

регулятивно-динамічні складові, кожна з яких є біполярною шкалою і містить дві змінні – гармонійну і дисгармонійну [14].

На підставі теоретичного аналізу літератури ми, спираючись на дослідження О. Крупнова, В. Лабунської, В. Моргуна, В.Рибалки, даємо авторське визначення поняття «впевненість у собі». Упевненість у собі – це базова властивість особистості, до складу якої входять мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний, поведінковий компоненти, які репрезентують: позитивну оцінку власної особистості, розуміння поняття «впевненість у собі», прагнення бути впевненим та вміння реалізовувати дану властивість у діяльності.

Психологи виділяють якості особистості, що можуть слугувати критеріями впевненості в собі та є складовими ефективною діяльності: рішучість, сміливість, активність, ініціативність, наполегливість глибина знань про зміст і вияви впевненої поведінки у поєднанні з позитивним сприйняттям себе як особистості; здатність розраховувати на власні сили, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка, усвідомленість цінності впевненості в собі як значущої якості [20]. У якості провідних особистісних детермінант впевненості в собі були виявлені такі як: мотивація досягнень, вольовий самоконтроль; а соціально-психологічними детермінантами виступили здатність до виконання впевнених дій, ступінь усвідомлення й регулювання переживань, емоційна стійкість, ініціатива та сміливість у соціальних контактах.

У дослідженнях представників формально-динамічного підходу А. Ільїної та А. Висоцького розглядаються зовнішні поведінкові характеристики, зокрема: прийоми та способи реалізації тієї чи тієї властивості особистості, її стійкість, постійність, інтенсивність, легкість і готовність до здійснення, ступінь реалізації і т.под.

У зарубіжній психології цей підхід репрезентовано у працях А. Сальтера, Дж. Вольпе, А. Лазаруса, Ріти і Рюдигера Ульріхів, А. Ланге і П. Якубовської та ін.

Формально-динамічний підхід дослідження впевненості у собі найбільш розгорнуто представлений у межах біхевіористичного напрямку психології. Дж. Уотсон і Е. Толман дійшли висновку, що відсутність чи недостатня розвиненість тієї

чи тієї здібності призводить до зниження впевненості в собі. Тому зменшити або зняти бар'єри, що заважають людині бути впевненою у собі, можна за допомогою навчання її навичок упевненої поведінки.

Представники поведінкового підходу вважають, що невпевненість є комплексною характеристикою людини, що включає в себе певні поведінкові компоненти (дефіцит навичок соціальної поведінки), котрі розкривають її понятійну сутність. Виникнення невпевненості вони пов'язують насамперед з ригідністю, обмеженістю поведінкового інструментарію, відсутністю навичок у реалізації впевненості в собі.

А. Лазарус розглядав упевненість «як звичку до емоційної свободи», а причини невпевненості пояснював «дефіцитом поведінки», слабким оволодінням необхідних навичок. Він, описуючи феномен впевненості в собі, виділив чотири ознаки: здатність сказати «ні», здатність просити про допомогу і звернутися з проханням, здатність висловлювати негативні і позитивні емоції; уміння ініціювати спілкування (здатність розпочинати, продовжувати або закінчувати розмову). Відсутність чи недостатня розвиненість тієї чи тієї здібності (уміння) спричиняє зниження впевненості в собі.

Р. Альберті та М. Еммонс визначають впевнену людину як таку, що: «відповідає без заминок, говорить досить голосно природним для себе тоном, не уникає дивитися на співрозмовника, охоче обговорює запропоновану тему, відверто говорить про свої почуття і висловлює свою думку, вважає себе рівним іншим і не завдає болю ні собі, ні іншим» [7, 17].

В. Вендландт і В. Хеферт стверджують, що невпевненість може виникати, коли порушується запланований хід діяльності, коли щось відбувається незвично або не заплановано. На їх думку, невпевненість може спричинятися в наслідок невизначених формулювань мети, нереалістичних домагань, неправильної оцінки результатів дій, невміння коригувати плани, невміння використовувати успіхи в якості підкріплень [23].

Л. Крапманн зазначає, що впевненість є основою соціальної компетентності, яка виражається в позитивному самоутвердженні в реальних життєвих обставинах, у яких самоствердження і

соціальна адаптація переплітаються в кожній конкретній ситуації [33].

Дж. Роттер і Г. Салліван підкреслюють, що ключем до передбачення поведінки є аналіз взаємовідносин людини зі значущим для неї навколишнім середовищем. Вони відійшли від концепції класичного біхевіоризму, відповідно до якої поведінку формують безпосередні підкріплення з боку навколишнього середовища, і наголошували, що основним чинником, який визначає характер діяльності людини, є її сподівання щодо майбутнього. Щоб передбачати можливість одержання підкріплення в сьогоденні, люди використовують схожий досвід минулого, тобто мають узагальнені сподівання успіху, що, безумовно, додає їм упевненості в собі.

Згідно з положеннями соціально-когнітивного підходу, діяльність стає більш успішною, якщо зростає самоефективність, яка розуміється як упевненість у своїй спроможності здійснювати вчинки, що призведуть до бажаного результату. Самоефективність, а отже, і впевненість, підвищується або знижується завдяки: безпосередньому досвіду, тобто успішним власним діям; непрямому досвідові; суспільному схваленню або осуду; а також, фізичному й емоційному стану людини. А. Бандура також розкриває зміст колективної ефективності, яка означає впевненість цілої групи людей у тому, що вони можуть спільними зусиллями домогтися соціальних змін. Отже, учений вважає, що впевнена або невпевнена поведінка значною мірою визначається тим, як людина наслідує стереотипи поведінки, які переважають у її соціальному середовищі.

Близьку до А. Бандури позицію займає М. Селігман, який стверджує, що в залежності від реакцій, які переважають у соціальному середовищі, формується той чи той тип поведінки. Якщо оточення одноманітно реагує на вчинки людини або взагалі не дає зворотного зв'язку та підтримки, то це сприятиме формуванню безпорадного типу особистості, невпевненої у власних силах [25].

Найважливішою умовою впевненої поведінки вважають позитивне ставлення до власного поведінкового репертуару, при цьому особлива увага приділяється врахуванню значення і функцій когнітивних процесів, які виступають як деякий «фільтр», що

визначає характер міжособистісної взаємодії впевнених і невпевнених особистостей. Важливим компонентом когнітивних процесів є образ себе та процеси самооцінки ефективності власних дій і наявності здібностей. Для невпевненої у собі особистості характерні не адаптивні, негативні, ригідні когнітивні схеми, які згодом перетворюються в стійкі стереотипи.

Представники емоційно-експресивного підходу розглядають впевненість у собі як почуття, пов'язане з переживаннями й усвідомленням особистістю своїх можливостей у майбутніх діях. А також підкреслювали зв'язок упевненості з іншими почуттями: страхом, соромом, почуттям провини [34, 35].

Емоційно-експресивний підхід у вивченні впевненості сформулював А. Сальтер, який узагальнюючи досвід роботи з невпевненими клієнтами у клініці неврозів, припустив, що впевненість – це перевага процесів збудження над процесами гальмування[33]. Невпевненість, на думку науковця, виражається в загальмованості особистості, нездатної до спонтанного вияву своїх почуттів, бажань і потреб, що обмежує можливості самореалізації і сприяє виникненню труднощів у спілкуванні з іншими людьми. Хороший нервовий баланс має так звана «ексцитаторна» особистість, яка відверто виражає свої почуття, спонтанна та здатна до імпровізації.

А. Сальтер виокремив шість характерних рис впевненої особистості [33]:

1. Емоційність мовлення (feelingtalk): відверте, спонтанне і правдиве вираження у мовленні всіх почуттів.

2. Експресивність і конгруентність поведінки та мовлення (facialtalk): ясний вияв почуттів у невербальній площині, відповідність між словами та невербальною поведінкою.

3. Уміння протистояти й атакувати (contradictandattack) як пряме і чесне вираження власної думки.

4. Використання займенника «Я» (deliberateuseoftheword«I») як визнання того, хто саме стоїть за словами; відсутність спроб сховатися за невизначеними формулюваннями.

5. Прийняття похвали (expressagreement, whenyouarepraised) як відмова від недооцінки своїх сил і якостей, здатність без сорому вислухати схвалення у власну адресу.

6. Імпровізація як спонтанне вираження почуттів і потреб, повсякденних турбот.

Багато авторів пов'язують упевненість у собі з реакцією страху. Так, І. Сеченов зазначає, що невпевнена людина відчуває страх майже постійно, в будь-якій ситуації [26]. П. Вайнцвайг стверджує, що головну роль відіграють внутрішні страхи людини, пов'язані з минулими невдачами. При попаданні в схожу ситуацію страх поновлюється і змушує людину «оборонятися», заважає їй нормально сприймати життя, правильно орієнтуватися в ньому. Ці «оборонні» дії у підсвідомості людини трансформуються у захисні механізми і спричинюють зниження самооцінки, презирства до себе, що означає зменшення рівня упевненості в собі.

Дж. Вольпе акцентував, що впевненість є показником відкритості особистості у стосунках з іншими людьми. Учений у своїх дослідженнях обґрунтовував думку про те, що визначальну роль у виникненні невпевненості відіграють емоції і, зокрема, соціальний страх [33]. Дослідник описав різні види соціальних страхів, які сприяють виникненню невпевненості: страх критики, страх бути відторгненим або неповноцінним, страх виявитися у центрі уваги, страх начальства, страх нових ситуацій, страх висловлювати претензії або не зможти відмовити іншим. У певній мірі такі страхи притаманні кожній людині, однак в невпевнених людей соціальний страх стає домінуючим і блокує соціальну активність.

Отже, А. Сальтер і Дж. Вольпе розуміли впевнену поведінку як наполегливе самоствердження, яке межує з агресивністю, і не проводили чіткої різниці між ними. Упевнена поведінка в розумінні Дж. Вольпе була дуже схожою до так званої поведінки типу «А», яка вважається фактором ризику виникнення серцево-судинних захворювань.

На думку А. Ланге і П. Якубовської, упевнена поведінка є деякою середньою точкою між її полярними виявами – агресивністю і невпевненістю.

Рита і Рюдигер Ульріхи довели, що у виникненні невпевненості суттєву роль відіграють почуття провини та сорому. Вони запропонували визначення впевненості, що відображає три аспекти: когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які проявляються у взаємодії з соціальним оточенням. Під упевненістю

у собі вони розуміють здатність індивідуума пред'являти вимоги і запити соціальному оточенню і домагатися їх здійснення. На їхню думку, до впевненості відноситься також здатність дозволяти собі мати запити і вимоги (установки по відношенню до самого себе), насмілюватися їх виявляти (соціальний страх і загальмованість) і володіти навичками їх здійснення (соціальні навички). Вони також акцентували на тому, що впевненим вчинкам часто перешкоджає страх перед невдачею, страх скривдити інших, побоювання бути смішним або, навпаки, викликати гнів.

Є. Ільїн розглядає впевненість як процес оцінки ситуації, прогноз успіху або невдачі, тобто пов'язує її з інформаційним боком психічної активності та інтелектуальною діяльністю людини. Є. Ільїн вважає, що впевненість як «імовірнісна характеристика», може викликати в людини певні емоційні стани, якими сама не являється, а є причиною, що викликає певний стан [11].

Отже, теоретичний аналіз літератури засвідчує, що в науковій парадигмі існують різноманітні погляди на природу впевненості в собі та різні наукові підходи до її вивчення, оскільки саме поняття є складним та багатогранним.

Незважаючи на різноманіття підходів до феномену «впевненість у собі» у вітчизняній, так в зарубіжній психології, можна виділити основні погляди щодо розуміння цього поняття:

- упевненість у собі як риса особистості;
- впевненість у правильності власних суджень;
- упевненість як процес домінування збудження над процесами гальмування;
- впевненість як психічний стан.

Сутністю впевненості у собі є стабільне позитивне ставлення особистості до власних можливостей і досягнень.

Здійснений аналіз поняття «впевненість у собі» в контексті вітчизняної та зарубіжної психологічної науки показав, що зазначений феномен пов'язаний зі специфічним ставленням людини до свого внутрішнього світу, інших людей і ситуацій. Впевненість у собі відноситься до базових інтегральних системних властивостей особистості, вона є основою соціальної компетентності, забезпечує ефективність діяльності та спілкування, є характеристикою зрілої особистості.

На сьогодні вирізняються кілька основних напрямків, які розкривають психологічну сутність впевненості у собі: глибинний; формально-динамічний (поведінковий, емоційно-експресивний), особистісний (мотиваційно-особистісний, діяльнісно-особистісний, духовно-особистісний і багатовимірно-системний).

У глибинній психології суттєве значення надається інстинктивним потягам, які визначають поведінку упродовж усього життя, а також ранньому дитинству, батьківській турботі, системі взаємостосунків, які склалися на момент народження дитини та збереглися в сім'ї.

Прихильники поведінкового підходу пов'язують упевненість у собі з дефіцитом навичок соціальної поведінки, відсутністю поведінкового репертуару та навичок у реалізації впевненості в собі. Представники соціально-біхевіористичного напрямку провідну роль відводять соціальному схваленню або осуду, наслідуванню, а також сподіванням щодо майбутнього. У соціально-когнітивному напрямку вагомим значення надають когнітивним процесам, досвіду, а також ставленню до власної поведінки.

У дослідженнях емоційно-експресивного напрямку впевненість у собі розглядають як переживання особистістю своїх можливостей перед майбутніми діями та досліджують зв'язок впевненості в собі з іншими почуттями: страхом, сором'язливістю, почуттям провини та ін.

У гуманістично-орієнтованих теоріях зосереджується увага на цілісному вивченні особистості, завдяки чому зберігається неповторність суб'єкта, а впевненість у собі тлумачиться як довіра до свого життєвого досвіду, що зумовлює зростання самоповаги та сприяє самоактуалізації.

У концепціях особистісного підходу впевненість у собі тлумачиться як цілісна особистісна властивість, яка пов'язана з установками стосовно себе, способом самосприймання, з самооцінкою власних якостей, здібностей, вчинків, а також оцінюванням особистості іншими людьми.

У межах особистісного підходу виділяються напрямки, у кожному з яких упевненість у собі розглядається в різних контекстах:

– в особистісно-діяльнісному;

- у зв'язку з протіканням діяльності, саморегуляцією і активністю; мотиваційно-особистісному;
- мотивами та домаганнями; особистісно-духовному;
- ціннісними орієнтаціями та самоусвідомленням;
- у багатовимірному-системному підході як багатокomпонентна системна властивість особистості, що включає в себе мотиваційно-смыслові та регуляторно-динамічні складові.

На підставі теоретичного аналізу філософської та психологічної літератури ми даємо авторське визначення «впевненості в собі» як базової властивості особистості, до складу якої входять мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний, поведінковий компоненти, які репрезентують: позитивну оцінку власної особистості, розуміння поняття впевненості в собі, прагнення бути впевненим та здатність реалізовувати дану властивість у діяльності[18].

Психологи виділяють якості особистості, які можуть слугувати критеріями впевненості в собі: рішучість, сміливість, активність, ініціативність, наполегливість, здатність розраховувати на власні сили, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка, усвідомленість цінності впевненості в собі як значущої якості, мотивація досягнень, вольовий самоконтроль, глибина знань про зміст і вияви впевненої поведінки в поєднанні з позитивним сприйняттям себе як особистості, здатність до виконання впевнених дій, ступінь усвідомлення й регулювання переживань, емоційна стійкість, ініціатива та сміливість у соціальних контактах. У зв'язку зі зазначеним вище, ми вважаємо необхідним охарактеризувати структуру впевненості в собі як багатомірно-функціональної властивості особистості.

На думку В. Висоцького, за своєю сутністю упевненість в собі полягає у прийнятті особистістю своїх дій, рішень, умінь, навичок як правильних, доцільних. Ідеться про те, що ядром упевненості в собі виступає стабільне позитивне ставлення особистості до себе – до своїх здібностей, якостей, досягнень, які передбачають її активну участь у соціальних ситуаціях. Самооцінка особистості, віра в ефективність застосованого поведінкового репертуару є важливішими складниками упевненості в собі. Для формування у дитини старшого дошкільного віку впевненості як риси характеру важливе

позитивне ставлення до себе. О. Смирнова акцентує, що в період 6–7 років у малюка відбувається зміна «образу себе» – він стає більш складним, містить уявлення не лише про своє «реальне», а й «ідеальне» Я. Це стимулює процес особистісного зростання дитини, створює сприятливі умови для формування впевненості у собі, збагачує досвідом усвідомлення своєї недосконалості.

Впевненість у собі в дошкільному дитинстві формується та виявляється, насамперед, у спілкуванні. У процесі спілкування формується інтегральна оцінка себе, своєї цінності в даному середовищі, рівень домагань та впевненість у собі. Тобто ми можемо розвивати і коригувати впевненість за рахунок розвитку комунікативних здібностей, глибшого та ціліснішого пізнання власної особистості за допомогою активних методів навчання.

Методи оптимізації розвитку впевненості в собі в дошкільному віці. Цілеспрямований вплив на розвиток упевненості особистості з використанням активних методів зумовлює усвідомлення, аналіз і оцінку дошкільниками власної діяльності, а також набуття нових способів поведінки а отже, спеціально організована система психокорекційних занять із використанням відповідних видів діяльності допомагає суб'єкту усвідомити себе, рівень власної впевненості та реальні засоби її корекції і розвитку.

Перші зразки тренінгу впевненості трапляються в роботах А. Сальтера. Дослідник розробляв методи психотерапії, на основі вчення І. Павлова про умовні рефлекси, який виокремив процеси збудження і гальмування в корі головного мозку. А. Сальтер запропонував процедури, що мали на меті активувати процеси збудження в головному мозку та знизити зумовлену гальмуванням тривогу. Суть методик А. Сальтера полягала в тому, аби провокувати виникнення сильних переживань і сприяти їх вільному вираженню у поведінці.

Тренінг упевненості в собі найбільш ґрунтовно висвітлений у межах поведінкової психотерапії та базується на ідеї Дж. Вольпе про те, що впевнені, самостверджувальні реакції є одним із способів подолання соціальних страхів і розвитку відвертості в міжособистісних стосунках[5]. Учений стверджував, що вплив тривоги можна здолати за допомогою тренування впевненого вираження думок і почуттів.

Тренінг упевненості в собі отримав особливу популярність на початку 70-х років ХХ ст. завдяки книзі Р. Альберта і М. Еммонса «Your Perfect Right» [33], у якій автори запропонували програму тренінгу впевненості на основі концепції прав людини.

Тренінг впевненої поведінки на сьогоднішній день може вважатися одним із найбільш вивірених стандартних методів терапії поведінки. Мета тренінгу впевненості, на думку дослідників, полягає в тому, щоб навчити боязких, скутих у контактах дітей самоствердженню та відстоюванню своїх прав у міжособистісних стосунках. Більшість психологів наголошують, що принципово важливо під час проведення такого тренінгу навчити клієнтів правильно розпізнавати впевнену поведінку та сформувати автоматичні навички впевненості.

У сучасних програмах тренінгу впевненості у собі значна увага приділяється когнітивним механізмам, які беруть участь у регуляції впевненої поведінки, у розробці когнітивно-орієнтованих програм тренінгу впевненості. Практично в усіх цих програмах у когнітивній площині детально проробляються відмінності, які існують між упевненою, невпевненою й агресивною поведінкою.

А. Ланге і П. Якубовські поділяють сучасні групи тренінгу впевненості в собі на чотири типи, залежно від структури занять:

- 1) групи, де основою кожного заняття є різні рольові ігри;
- 2) групи, де кожне заняття присвячується одній певній темі, наприклад конструктивній критиці;
- 3) групи, де рольові ігри використовуються у поєднанні з іншими процедурами, спрямованими, зокрема, на розвиток самоусвідомлення, розвиток уміння розв'язувати конфлікти тощо;
- 4) неструктуровані групи, робота в яких здійснюється відповідно до повсякденних потреб учасників[33].

Незалежно від того, застосовуються в групі анкетування чи ні, керівнику групи, насамперед, рекомендується провести бесіду, яка повинна допомогти у виявленні та уточненні тих проблем, які переживає кожен учасник. Керівник має спонукати вихователів закладів дошкільної освіти та батьків до оцінювання своєї поведінки і наведення прикладів зі свого життя, коли вони поводити себе упевнено або невпевнено. Тренеру слід всіляко підкреслювати негативні сторони невпевненої поведінки та важливість тих додаткових можливостей, які з'являються у житті

завдяки упевненості в собі, зокрема те, що вона буде сприяти зростанню самоповаги та успішності.

Керівник повинен пояснити батькам та вчителям тренінгової групи, що таке впевнена поведінка і чим вона відрізняється від невпевненої та агресивної. Невпевнена в собі людина стримує свої почуття через високу тривожність, постійне переживання провини або через те, що в неї недостатньо соціальних навичок. Агресивна людина порушує права інших, нав'язуючи їм свою волю, принижуючи і ображаючи їх. Відмінності між невпевненою, упевненою і агресивною поведінкою з'ясовуються під час обговорення групою конкретних ситуацій.

Для того, щоб здолати свою тривогу, позбавитися почуття меншовартості і навчитися поводитися упевнено, учасники психокорекційної групи, перш за все, повинні засвоїти, що впевнена поведінка є ординарною. Позитивним прикладом упевненої поведінки повинен бути, передусім, керівник групи.

Під час роботи доцільно зробити наголос на тому, що упевненість у собі не слід плутати з поняттям «бездушність», яке характеризується демонстрацією лише негативних емоцій. Важливою умовою розвитку упевненості в собі є здатність до вираження позитивного, дбайливого ставлення до інших.

Найбільш поширеним видом тренінгу з розвитку та корекції впевненості в собі є тренінг умінь, який ґрунтується на принципах біхевіоризму. Учасник тренінгу умінь, при підтримці тренера моделює впевнену поведінку в ситуаціях, які опрацьовуються на заняттях. Моделювання є особливим прийомом поведінкової терапії, використання якого є досить ефективним у таких випадках, якщо членам групи потрібно освоювати нові або підсилити недостатньо виражені форми поведінки. Учасники групи засвоюють новий для них спосіб поведінки, спостерігаючи за тим, як його моделюють інші учасники або тренер. Рекомендується застосовувати аудіо та відеозаписи моделей зразкової (у сенсі, впевненості) поведінки. Моделювання особливо корисне, коли учасники мають дуже слабе уявлення про те, як треба діяти в даній ситуації, щоб їх поведінка була впевненою. Приміряючи різні ролі, члени групи залучаються до групового процесу і набувають нових корисних навичок.

У процесі тренінгової роботи з вихователями та батьками

основною методикою є репетиція поведінки, яка передбачає використання рольових ігор, які моделюють ситуації, що створили або можуть створити певні труднощі. На початку роботи тренер пропонує упевнено відреагувати на буденні ситуації, які можуть створювати труднощі для більшості невпевнених у собі людей. Як зазвичай, ці ситуації передбачають звернення з проханням або, навпаки, відповісти із відмовою. Прикладами можуть бути заняття по вдосконаленню впевненої поведінки при спілкуванні з працівниками сфери обслуговування в умовах неприязного ставлення. Пізніше можна пропонувати вихователям та батькам тренінгу відпрацювати навички впевненої поведінки у складніших ситуаціях, пов'язаних з їх конкретними реальними проблемами з якими вони зіштовхуються в процесі виховного процесу.

Рольові ігри нагадують заняття в групах психодрами, на яких опрацьовуються ситуації, пов'язані з недостатньою впевненістю в собі та зі створенням адаптивного поведінкового репертуару.

Як правило, за одне заняття робиться спроба освоїти лише невеликий фрагмент складного поведінкового комплексу. У кінці заняття тренер пропонує учасникові, який грав активну роль та іншим членам групи розповісти про свої враження, проаналізувати, що в поведінці учасника відображало впевненість, а що ні; висловити міркування стосовно удосконалення поведінки.

Важливим компонентом процесу опрацювання впевненої поведінки є підкріплення. Концепція підкріплення відіграє в науках про поведінку фундаментальну роль і є наріжним каменем більшості методів зміни поведінки. Підкріплення – це заохочення, а точніше, будь-яка позитивна реакція з боку керівника або учасників групи. Дуже важливо, щоб підкріплювалося навіть невелике досягнення, а не лише успішно завершена складна послідовність дій. Процес, у якому підкріплення дається невеликими порціями у зв'язку з тим, як відпрацьована реакція поступово наближається до оптимальної, називається формуванням поведінки. У поведінкових групах підкріплення зазвичай застосовується для формування поведінки окремих учасників з метою досягнення цілей, які вони ставлять перед собою.

У процесі проведення індивідуальної та групової консультативно-корекційної роботи психолог використовує різні

підходи: психоаналітичний (усвідомлення витісненого матеріалу та допомога клієнтові відтворити ранній досвід і проаналізувати конфлікти що виникають в процесі виховної діяльності); поведінковий (виправлення неадекватної та навчання ефективній поведінці в дошкільних навчальних закладах); клієнт-центрований (створення сприятливого клімату для самоаналізу та саморозвитку не тільки для дітей а для розвитку власної особистості); екзистенційний (усвідомлення свободи та власних можливостей, приймання відповідальності за власні виховні впливи); позитивної психотерапії (використання транскультурного підходу, метафор і притч, позитивної інтерпретації) та інші. Незалежно від підходу, який застосовується під час психологічної допомоги, позитивні зміни зумовлюється, завдяки активному слуханню і розумінню змісту, почуттів та бажань вчителя чи батьків.

Проведення консультування є доцільним у випадку, коли батьки усвідомлюють проблему і, в принципі, готові приступити до її вирішення, але у чомусь ще сумнівається. Під час проведення консультацій дитина отримує з боку психолога необхідну професійну підтримку, і це додає їй впевненості у собі.

Розвиток упевненості в собі у площині індивідуальної психологічної допомоги розглядається науковцями, насамперед, у контексті активності вихователів, батьків та дитини. Найбільш розробленим у цьому напрямку є консультування на основі мотивованої бесіди В. Міллера, С. Ролніка. Дана методика базується на таких основних положеннях: заохочення клієнта до роздумів про власну впевненість, усвідомлення власних емоцій, поведінки; уникнення суперечок і прямих порівнянь; підтримка впевненості та оптимізму стосовно власних змін.

У процесі консультативно-корекційної роботи з батьками та вихователями доречно використовували методику І. Ладанова, яка передбачає здійснення п'яти кроків:

1) визначити за допомогою діагностування, яка поведінка найбільше властива людині: пасивна, агресивна чи впевнена;

2) самоспостереження (короткі записи та аналіз повсякденних ситуацій);

3) концентрація (уявити певну ситуацію, пов'язану з впевненою поведінкою, пережити її повністю, визначити її корисність);

4) моделі висловлювань (сформулювати висловлювання з певного конкретного приводу трьома способами: пасивно, агресивно, впевнено);

5) невербальна комунікація (проаналізувати невербальні прояви впевненої, невпевненої та агресивної поведінки).

У ході консультативної роботи доцільно використовувати метод психоелевації («піднесення душі»), запропонований І. Медведєвою та Т. Шишовою. Суть методу полягає в тому, що особистісні недоліки треба не викорінювати, а перетворювати в достоїнства шляхом активізації їх позитивного потенціалу, сформулювати висловлювання «підвищуючи рівень особистості».

За допомогою конструктивно-позитивного аналізу спільного процесу виховання батьків та вихователів позитивної інтерпретації вдається позбавитися самозвинувачень та обвинувачень інших, ставити акцент на позитивних рисах характеру і на цій основі заохочувати дошкільників до здійснення впевненої поведінки. Ефективним у процесі дистанціювання від своєї проблеми та пошуку ресурсів для її розв'язання є використання притч і метафор, а також застосування досвіду інших людей для подолання власних труднощів.

Отже, проблема впевненості в собі в психолого-педагогічній літературі розкрита через близькі поняття як: асертивність, ставлення до себе і самооцінка. Результати проведеного теоретичного аналізу різноманітних джерел дали змогу виокремити основні характеристики впевненості в собі, зокрема: відчуття впевненості у власних силах та оточення; відчуття суб'єктом власних можливостей як адекватних тим завданням, які стоять перед ним у житті, а також тим, які він ставить перед собою. На основі вивчення джерел, предметом яких є впевненість і невпевненість у собі, систематизовано їх ознаки, які умовно розділено на категорії: щодо себе, стосовно довколишнього світу, фізіологічні прояви. За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано вплив виховання на формування впевненості та невпевненості в собі дошкільників. Виявлено, що неправильні педагогічні впливи близьких людей впливають на дошкільника і протягом становлення його як особистості негативно позначаються на самосвідомості.

Розкрито чинники соціального та сімейного виховання, серед яких провідними у формуванні впевненості в собі визначено: позитивний емоційний фон сім'ї, відкритість спілкування, емоційність, помірний контроль, розвиток цікавості дитини до зовнішнього світу тощо.

Проаналізовано особливості формування впевненості в собі дітей дошкільного віку та роль вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. Внаслідок чого встановлено, що сім'я та виховна діяльність вихователів виконує стимулюючу функцію, зокрема розвитку асертивності та інтересу до спілкування, навчання, розвитку власних можливостей тощо.

Результати аналізу довели, що для розвитку зазначеної якості характерні такі загальні ознаки як: наявність загальної, спільної мети діяльності; поділ функцій та обов'язків; співробітництво і товариська взаємодопомога; корисний характер діяльності учасників групи.

Теоретичний аналіз літератури засвідчує, що в науковій парадигмі існують різноманітні погляди на природу впевненості в собі та різні підходи до її вивчення. Це зумовлено складністю та багатогранністю самого поняття. На сучасному етапі розвитку наукової думки вирізняються кілька основних напрямків, які розкривають психологічну сутність впевненості у собі, зокрема, це: глибинний; формально-динамічний (поведінковий; емоційно-експресивний), особистісний (мотиваційно-особистісний; діяльнісно-особистісний, духовно-особистісний і багатовимірно-системний).

Кожен із компонентів упевненості в собі характеризується певними критеріями. Серед якостей особистості, які можуть слугувати критеріями впевненості в собі, психологи, зокрема виокремлюють: цілеспрямованість, мотивація досягнень (мотиваційно-цільовий компонент); розуміння змісту і проявів упевненої поведінки, здатність розпізнавати впевнену не впевнену та агресивну поведінку (когнітивний компонент); емоційна стійкість, стійка позитивна самооцінка, невисокий рівень тривожності (емоційно-оцінний компонент); ініціатива у соціальних контактах і соціальна сміливість, інтернальний локус контролю (поведінковий компонент).

З'ясовано особливості виховних впливів що спричиняють розвиток впевненості в собі, зокрема участь в психолого-педагогічних тренінгах, здійснюється розвиток комунікативних, соціальних, трудових умінь, емоційний та особистісний розвиток вихователів та батьків, що є поштовхом до формування повноцінної гармонійної особистості дитини. Внаслідок вивчення поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців, окреслено сутнісний зміст поняття «впевненість в собі».

Використана література:

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры СПб.: Специальная литература, 1996. С. 203–207.
3. Большой психологический словарь / [ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. Педагогіка і психологія. 1997. № 1 (14). С. 144–150.
5. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. М., 1985. 48 с.
6. Декарт Р. Сочинения в двух томах. М.: Мысль, 1989. 654с.
7. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития СПб. : Речь, 2002. 176 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество [пер. с англ.; науч. ред. А. А. Алексеев]. СПб. : Летний сад, 2000. 416 с.
9. Зиновиева И. Л. Влияние уверенности на организацию мыслительной деятельности: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1989. 220 с.
10. Зинченко В. П. Психология доверия. Вопросы философии. 1998. № 7. С. 76–93.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
12. Кант І. Критика практичного розуму. К. : Юніверс, 2004. 240 с.
13. Каппони В. Новак Т. Как делать все по своему СПб., 1995. 125 с.
14. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств. Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1(3). С. 63–73.
15. Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Соцэкгиз, 1960. 531 с.
16. Львов В. М., Ильина А. В., Шлакова Н. Л. К проблеме оценки и формирования асертивности личности [Электронный ресурс]. режим доступа: http://ledleds.ru/?K_PROBLEME_OCENKI_IFORMIROVANIYa_ASSERTIVNOSTI_LICHNOSTI.

17. Мамонтов С. Ю. Поверь в себя. Тренинг уверенности в себе СПб. : Питер, 2003. 79 с.
18. Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413.
19. Минутко В. Л. Справочник психотерапевта. Спутникврача. Питер, 2002. С. 531.
20. Ожегов С. И. Большой этимологический словарь. М., 2003.
21. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія]. К.: Наш час, 2005. 280 с.
22. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: [монографія] / за ред. Г. О. Балла. К. : ІПППО АПН України, 1998. 180 с.
23. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 Ростов н/Д. : РГУ, 1997. 242 с.
24. Селиверстова М. А. Сравнительная характеристика уверенности старших школьников и студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00. М., 2007. 140 с.
25. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни [перев.с англ.]. М. : София, 2006. 368 с.
26. Сеченов И. М. Элементы мысли СПб. : Питер, 2001. 416 с. (Серия: «Психология классика»).
27. Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5 кн. Кн. 5. Киев-Харьков: Южно-Русское книго издательство Ф. А. Иогансона, 1900. С. 1–21.
28. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности. Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 95–103.
29. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
30. Фрейд З. Психоаналитические этюды [сост. Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского]. Мн.: ООО «Попурри», 1997. 606 с.
31. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Мн.: ООО «Попурри», 1999. 624 с.
32. Фромм Э. Иметь или быть / [пер. с англ.; сост. Гуревич П.С.]. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. 448 с.
33. Lange A., Jakubowski P. Responsible assertive behavior. Champaign: Reseach, 1976. 231 p .
34. Salter A. Condition edreflextherapy Text. New York: Capricorn, 1949.
35. Wolpe J. Objective psychotherapy of the neuroses. South African Med. Journal. 1958. Vol. 26. P. 825–829.

ПЕРЦЕПТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталя Андросова

Поняття методу навчання. Перцептивні методи як основа поєднання методів навчання. Системний підхід у поєднанні методів навчання. Діяльнісний підхід у поєднанні методів навчання.

Поняття методу навчання. На кінець ХХ століття – початок ХХІ століття інтенсивно розвивається підхід до організації освітнього процесу в закладах освіти, що ґрунтується на понятті «технологія». Технологія навчання відображає тактику реалізації цілей навчання і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – здобувач освіти» у певних умовах навчання. При цьому ми спираємось на визначення технології навчання, що запропоноване А. Остапенком: «універсальна, така, що легко відтворюється, оптимальна послідовність навчальних ситуацій, необхідна для гарантованого, природовідповідного досягнення тієї чи тієї навчальної мети» [43, с. 21].

Застосування системи методів навчання тісно пов'язане з появою ідеї технологізації навчання, що є одним із проявів використання системного підходу в педагогічній теорії та практиці. У зв'язку з цим І. Рудакова пропонує інноваційне розуміння методів навчання, як цілісної системи наукового знання, що забезпечує функціонування навчання не лише на знаннєво-орієнтованому, а й на особистісно-смісловому рівнях. На думку дослідниці, структурне ядро методів навчання включає три структурно-невизначених ознаки: особистісний, ціннісний і комплексний, які поглиблюють психологічну, гносеологічну і лінійну ознаки, що відповідають внутрішнім основам традиційної моделі методу навчання. У такому розумінні метод навчання «виступає особливим структурно-логічним способом управління. Він адекватний навчальному змісту, оскільки відображає процес пізнання, адекватний діяльності, тому що процес пізнання здійснюється тільки в діяльності... Він адекватний психологічним

особливостям особистості, оскільки комплексно проявляє всі рівні відношень і особливо один з глибоких – ціннісний. Це особливий структурно-логічний метод, тому що виявляє сутнісні основи процесу навчання у суперечливості його станів [49, с. 57].

Перцептивні методи як основа поєднання методів навчання. Практика показує, що педагогам важко орієнтуватися в різноманітності класифікацій, тому ми розглядаємо методи в їх традиційному розумінні і намагаємося допомогти педагогу застосовувати їх практично.

Традиційним у класичних творах з дидактики та сучасних дослідженнях вважається розподіл методів на три групи за джерелом передачі та характером сприймання інформації – словесні, наочні, практичні. Так, до виокремлення словесних, наочних і практичних методів схилились О. Герд [20], Я. Коменський [30], К. Ушинський [52]. Ю. Бабанський називає їх перцептивними методами [11, с. 19]. В. Паламарчук [44] та О. Барановська [12] поділили методи на інформаційні та інформативні, в основі яких зазначені методи формування знань, умінь та навичок (їх 11), які спираються на перцептивний аспект.

Отже, система перцептивних методів – словесних, практичних, наочних – має на увазі не лише джерело інформації, але й характер чуттєвого сприйняття – слухове, зорове та перцептивно-тактильне. Виокремлення словесних, наочних і практичних методів не можна обумовлювати лише за зовнішньою дією. Воно має певне підґрунтя і у внутрішньому плані через характеристику форм мислення, що відбувається у предметно-дійовій, наочно-образній та словесно-знаковій формах. Виходячи з такого трактування, Ю. Бабанський зазначав, що не можна назвати науково-коректним висловлювання, що словесні, наочні і практичні методи застаріли [11].

Словесні методи навчання були і залишаються найбільш поширеними методами роботи з розвитку мовлення дітей, їх навчання, оскільки забезпечують оволодіння знаннями про навколишній світ та способи діяльності, становлять основу формування в дітей досвіду практичної діяльності, сприяють розв'язанню завдання формування досвіду творчої діяльності, формуванню ціннісного ставлення до світу.

Зокрема, Н. Гавриш [19], Я. Бурлака [16], С. Лукач [37], Н. Юнусова [56] наголошують на ефективності різних видів бесід у роботі з дітьми.

В аспекті мовленнєвого розвитку дітей Н. Гавриш [19] виділяє ключовими методи полілогу, інтерв'ювання, розповідання. Під полілогом вона розуміє проблемну бесіду, де відбувається спільний пошук відповідей на проблемні запитання в процесі обговорення. Також авторка наголошує, що роль вихователя у полілозі співвідносна з роллю режисера, а при репродуктивній бесіді (діалозі) – ведучого. До словесних методів у роботі із дошкільниками належить також інтерв'ювання, у якому дорослий щиро цікавиться думками дитини з різних питань і спонукає малят до самостійного мислення, формує довіру, відчуття цінності, важливості власної думки, розвиває вміння зрозуміло для слухача висловлювати судження.

На думку С. Лукач, умовами раціонального використання методу бесіди є: 1) врахування основних принципів відбору матеріалу для організації освітнього процесу; 2) підвищення рівня навченості у дітей діалогічного мовлення; 3) формування у педагогів ряду специфічних професійних якостей; 4) врахування залежності між обраним типом заняття чи освітньої ситуації й типом бесіди. Великого значення автор надає мовній підготовці та педагогічній майстерності педагогів до організації діалогічного мовлення здобувачів освіти [37].

Найбільш природним, найжиттєвішим способом передачі знань дітям вважає бесіду Я. Бурлака, підкреслюючи, що при викладанні навчального матеріалу методом бесіди, загроза пасивності малюків значно менша, ніж при розповіді. Автор зосереджується на особливостях проведення закріплювальної та заключної (підсумкової) бесіди, а також зазначає, при здійсненні яких дидактичних завдань і в яких частинах заняття варто використовувати метод бесіди [16].

До аналогічного висновку прийшла і Н. Юнусова, яка вважає, що ефективними є такі різновиди бесіди: ввідна бесіда, яка використовується перед початком вивчення предмета з метою створення опорних знань, умінь і навичок; повторювальна бесіда, що передує первинному закріпленню і осмисленню вивченого; повідомлювальна бесіда, яка проводиться при введенні нових і

закріпленні відповідних умінь і навичок; узагальнювальна бесіда для упорядкування знань, узагальнення, систематизації знань, умінь і навичок, формування наукового світогляду дошкільників [56].

Словесні методи навчання виконують не лише освітню, розвивальну, а й виховну функцію, на чому зосереджує увагу П. Перун. Виховна функція словесних методів навчання полягає у тому, що їх використання забезпечує засвоєння дошкільниками світоглядних знань, умінь ними користуватися як орієнтиром пізнання у практичній діяльності. Словесні методи є ефективними лише тоді, коли вони, впливаючи на емоції, активізують думку дитини. Будь-який розрив між впливом на ці дві сфери призводить до того, що педагогічний вплив стає формальним, не дає бажаного результату. Автор наводить різні варіанти вступного слова педагога та зазначає основні умови стимулювального значення виховної спрямованості словесних методів навчання, серед яких особливо цікавими є опора на зміст моральних понять честі, совісті, обов'язку та такі, що забезпечують яскравість форми висвітлення матеріалу задля емоційного ставлення до нього дітей [45].

Аналізуючи особистісний розвиток дитини, Н. Гавриш зосереджує увагу на перевагах вправ на багаторазове повторення дітьми мовленнєвих дій й розрізняє їх типи: імітаційні (повторення складного слова для запам'ятовування чи звуку для оволодіння мовою), конструктивні (добір узагальнювального слова до групи предметів, протилежного за значенням слова до поданого тощо), творчі (самостійна постановка запитань у бесіді), ігрові (вправляння у зв'язному мовленні шляхом створення уявної ситуації) [19].

Словесні методи навчання становлять основу проблемного навчання. С. Бризгалова вивчала особливості проблемного викладу та евристичної бесіди, можливості їх співвідношення, а також їх зв'язок з дослідницьким методом. Під евристичною бесідою дослідниця розуміє створену педагогом систему логічно взаємопов'язаних запитань, кожне з яких складає логічний крок, що веде дітей на основі запасу знань до самостійного знаходження нових знань чи способів «здобуття» знань і розкриття шляхів та логіки пошуку. Проблемний виклад є методом проблемного

навчання, що систематично показує розв'язування учителем (книгою) проблемно-пізнавальних задач на матеріалі історії, науки чи мистецтва і має на меті повідомлення нових знань, деяких методів наукового дослідження і стимулювання в учнів потреби у їх засвоєнні. Дослідниця вивчила функції та місце в освітньому процесі кожного з методів. До особливостей їх використання належать вікові особливості дітей, рівні розвитку здобувачів освіти; особливості уваги, усвідомлення, запам'ятовування. Чим старші діти, тим більше, на думку дослідниці, можливостей для використання методу проблемного викладу [15].

Проаналізувавши появу нових технологій [8, с. 3–8], зазначимо, що чільне місце серед застосовуваних методів навчання посідають традиційні словесні методи, а саме: розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж. Проте, вихователь та дошкільник стали рівноправними партнерами у здобутті знань, хоча ланкою, що спрямовує, все ж таки є педагог. Змінилися більше способи використання методів, ніж самі методи.

Інноваційним виявляється аспект подання вихователем нової інформації, стимулювання дитини до пошуку відповіді на питання та розв'язання проблеми. Саме від майстерності володіння педагогом словесними методами залежить ефективність будь-якої технології.

Дошкільна та початкова ланки освіти закладають підвалини, іноді й цілком формують тип мислення, уміння правильно організувати мислительну діяльність, формують навички порівнювати з метою виділення подібного чи відмінного, узагальнювати ознаки предмета чи явища, формують компетентності в межах освітніх напрямків, емоційно-ціннісне ставлення, знання, навички та залучення батьків до освітнього процесу своїх дітей. Дані завдання можуть реалізувати правильно використані словесні методи навчання, що становлять основу комунікації в сучасних інноваційних технологіях.

Розглянувши технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера [3], раннього навчання Г. Домана [24], раннього розвитку М. Зайцева [25], проєктну технологію, сучасну програму для дошкільників «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» [57] зазначимо, що провідними словесними методами у них виступають бесіда, пояснення, інструктаж. Бесіда як діалогічна

форма спілкування та обміну інформацією служить не лише схемою пошуку істини, а й виступає прикладом правильності, логічності, послідовності, доречності, ефективності висловлювання запитань та відповідей.

Так, за технологією Г. Альтшуллера, у дітей слід формувати системне, діалектичне мислення, розвивати творчу уяву, винахідницьку кмітливість, уміння розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити і вирішувати проблеми. Метод фокальних об'єктів передбачає складання казки або розповіді, аналіз твору, придумування нового, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт; метод мозкового штурму пропонує вільне висловлювання та аналіз запропонованих ідей з їх доведенням; метод синектики вчить бачити об'єкт у порівнянні з іншими (із середини) та передавати почуття, враження за допомогою словесного висловлювання [3].

За технологією раннього розвитку М. Зайцева, чільне місце посідає словесний метод інструктаж, який на початковому етапі вихователь застосовує для пояснення принципу відповіді та пошуку відповідної наочності дошкільнику [25].

Технологія раннього навчання Г. Домана побудована на блоках-поясненнях, що сприяє ефективному накопиченню знань дітьми шляхом залучення зорових та слухових рецепторів [24].

Метод проєктів також має на меті уміння виділяти та продумувати глобальну діяльність із вирішення проблеми. Звичайно, без бесіди та елементів дискусії дошкільник не зможе виокремити найголовніше, без пояснення та розповіді не відбудеться презентація виконаної справи та її обґрунтування [55, с. 129–141].

У проєктній діяльності здобувачів освіти варто залучати до групової роботи як однієї з найефективніших. Групова діяльність, в першу чергу, спирається на словесні методи навчання: інструктаж про правила роботи в групі, роз'яснення ролей чи позицій під час виконання завдань; бесіда між членами групи для вирішення задачі, пояснення одне одному власної думки. Для досягнення високого ступеня розуміння важливо дати можливість дітям висловитися про предмет обговорення. Регулярне застосування парних і групових форм роботи розширює коло навчального спілкування і дозволяє кожному учаснику активно в

нього включитися. Така робота допомагає дітям усвідомити, що для досягнення загального успіху необхідно орієнтувати свої слова на співбесідника, намагатися бути зрозумілим і переконливим [8, с. 3–8].

Сучасний напрямок організації діяльності дошкільної освіти за програмою формування культури інженерного мислення «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» побудований як діалог та система евристичних запитань і дослідницьких завдань, які сприяють формуванню цілісної картини світу, в тому числі первинних ціннісних уявлень; залучення до словесного мистецтва, в тому числі розвиток художнього сприймання й естетичного смаку [57, с. 70–103].

На думку В. Сидоренка, варто приділяти увагу формуванню графічної культури здобувачів освіти, яка є засобом пізнання навколишнього світу і, таким чином, змінює статичність знань і вмій, формує уміння пов'язувати просторовий образ із реальним об'єктом навколишньої дійсності, що відображає здатність людини прогнозувати, планувати і коригувати свої дії. Дослідник наголошує, що уміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності й оперувати ними є характерною особливістю інтелекту людини. В основі дидактичної моделі В. Сидоренка є три системи розумових дій: аналіз, синтез і керування процесом мислительної діяльності, що реалізується через проєктно-технологічну діяльність здобувачів освіти й відображає класифікацію методів навчання на основі відношень категорій змісту і форми [51, с. 21–27].

Значна увага у дослідженнях останніх років та практиці роботи вихователів звертається на використання інтерактивних методів навчання, що передбачають безпосередню взаємодію педагога з дошкільниками та дітей між собою. У методичних рекомендаціях переважають організація активностей дошкільників у командах, активізація їх пізнавальної діяльності через співпрацю з вихователем на рівних: у керуванні пізнавальним процесом; у розташуванні під час заняття. Останнім часом навіть використовується термін «навчання на дупці», «навчання в русі» (К. Крутій, М. Вайнапель).

У матеріалах, що висвітлюють основні положення Державного стандарту дошкільної освіти, наголошується, що

система роботи дошкільних закладів має працювати на засадах педагогіки партнерства, в основі якої є спілкування, взаємодія та співпраця між вихователями, дітьми дошкільного віку та їх батьками, а отже має здійснюватися діалог і багатостороння комунікація між здобувачами освіти та педагогами [47].

Аналіз Державного стандарту дошкільної освіти дозволяє виділити функції, які повинен реалізувати вихователь у своїй професійній діяльності. Зупинимось на характеристиці деяких із функцій вихователя, аналіз яких дозволяє сформулювати висновок щодо доцільності взаємопов'язаного використання саме словесних методів навчання.

Найбільш широко визначена освітня функція діяльності вихователя, яка безпосередньо пов'язана із забезпеченням умов для оволодіння дітьми дошкільного віку всіма компонентами змісту освіти: системою знань про природу, суспільство, способи діяльності, засвоєння яких є основою формування в дошкільників наукового світогляду; досвідом практичної діяльності, тобто системою інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних діяльностей, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; досвідом творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; досвідом ціннісного ставлення людини до оточуючого світу.

У процесі ознайомлення дошкільників із здобутками мови, мистецтва, музики та культури мовлення вихователь має розв'язувати такі типові задачі: ознайомлення дітей з двома формами мовлення (усним та писемним), з виражальними засобами мови та етичними нормами спілкування; формування умінь будувати висловлювання та виражати ставлення до вчинків героїв; вироблення умінь будувати словосполучення, речення різних типів, правильно інтонувати їх, уявляти себе у різних часових межах (теперішньому, майбутньому, минулому часі), оперування займенником «Я», збагачення активного словника лексикою різних тематичних і стилістичних груп та фразеологізмами; забезпечення опанування звуковим складом мови формування особистості дитини засобами художнього слова.

Формування в дошкільників базису логіко-математичних, дослідницьких знань, які ґрунтуються на набутих дитиною

уміннях і навичках, пізнавальному досвіді і забезпечують здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльностей, що формуються у просторі предметно-практичної, предметно-ігрової, конструкторсько-будівельної, художньо-продуктивної, господарсько-побутової діяльностей.

Важливими типовими завданнями діяльності вихователя є створення умов для підготовки дитини до праці, до участі у суспільному виробництві, це, зокрема, такі: ознайомити із працею дорослих, вчити виявляти інтерес та повагу до професій, брати участь у спільній праці з дорослими та однолітками, творчо проявляти себе у самостійній предметно-практичній діяльності, організувати спільну з однолітками діяльність, налагоджувати взаємини, творчо реалізувати задуми, які формуються у просторі предметно-практичної, предметно-ігрової (рухливі, дидактичні ігри, ігри з правилами), конструкторсько-будівельної, художньо-продуктивної, господарсько-продуктивної, господарсько-побутової, дослідницької, пізнавальної, сенсорно-пізнавальної діяльностей, формування навичок самообслуговування в процесі побутової праці та навчальної діяльності, ознайомлення з різними видами праці, навчання плануванню трудових дій, праці в групі, колективі.

З метою формування елементів наукового світогляду вихователь повинен розв'язувати такі завдання: формування системи уявлень та елементарних понять про об'єкти неживої та живої природи; формування в дітей дошкільного віку знань про планету Земля; формування знань про свою Батьківщину – Україну; формування знань про рідний край; розвиток творчої активності дитини у всіх специфічних дитячих видах діяльності, вияв особистісних якостей дитини – від елементарних уявлень та позитивного ставлення дитини до свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень) до становлення основ світогляду і розвиненості її свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичність переживань та реалістичність намірів).

Важливою складовою всебічного гармонійного розвитку особистості є сформована естетична культура, тому вихователь

реалізує й такі завдання: забезпечення сприйняття дошкільниками дійсності та творів образотворчого мистецтва за художньо-естетичними законами; ознайомлення з особливостями візуального мистецтва, його видами та жанрами; забезпечення знань про основні елементи, матеріали образотворчого мистецтва; навчання виконанню різних видів практичних робіт з образотворчого мистецтва; формування вмінь аналізу, інтерпретації творів образотворчого мистецтва, формування елементів музично-естетичної культури дошкільників; навчання основним елементам музичної культури; забезпечення уявлень про хореографічне мистецтво; забезпечення знань про основи й специфіку театрального мистецтва; розвиток у дошкільників елементарних умінь виконавської майстерності в практичній творчій діяльності; формування цілісного театрального мислення і розвиток вміння сприймати і аналізувати виставу; ознайомлення з основами екранного мистецтва; вчити виявляти здатність радіти своїм хореографічним досягненням, естетично насолоджуватися музикою і танцем; визначати красу танцю за власними критеріями.

У процесі виконання всіх названих типових задач діяльності реалізується ще й розвивальна функція, що передбачає стимулювання та розвиток інтелектуальної сфери особистості; стимулювання розвитку загальних задатків і спеціальних здібностей дошкільників; сприяння розвитку рухової і сенсорно-моторної сфери дитини; створення умов для саморозвитку і саморозкриття дитини.

Ціннісно-орієнтаційна функція передбачає: забезпечення усвідомлення дитиною людини як складної, неповторної та самостійної живої істоти; забезпечення усвідомлення дитиною довкілля і себе у ньому; забезпечення засвоєння дітьми дошкільного віку основних термінальних та інструментальних цінностей. З метою формування в дошкільників основних термінальних цінностей: любов, свобода, краса, творчість, мудрість, праця, друзі, активна життєва позиція, впевненість у собі, тощо варто вчити аналізувати художні та науково-пізнавальні твори для дітей, казку як фольклорний художній твір, малі фольклорні жанри, випадки з життя героїв, байки, п'єси. Такі види навчальних дій сприятимуть донесенню до свідомості дітей необхідності формування цієї групи цінностей у суспільному житті

та побудови на їх основі власної системи життєдіяльності. З метою забезпечення формування основних інструментальних цінностей та використання їх дошкільниками у власній життєдіяльності та життєтворчості (освіченість, життєрадісність, вихованість, чесність, сумлінність, терплячість, відповідальність, активність, сміливість тощо) вони повинні вміти оцінювати твердження і міркування як свої власні, так і літературних героїв, оточуючих людей. Будувати виховний процес згідно з основними вимогами до рівня вихованості дошкільників вихователю допоможуть твори з дитячої літератури, дитячі популярні телепередачі, казки, тощо.

Як бачимо, всі функції вихователя передбачають, у першу чергу, створення умов для оволодіння дітьми дошкільного віку емоціями, знаннями про навколишній світ та способами діяльності і на цій основі – оволодіння досвідом практичної, творчої та ціннісно-орієнтованої діяльності. У процесі реалізації цих функцій вихователю не обійтися без використання словесних методів навчання. Процес навчання здійснюється переважно вербальним шляхом на основі безпосереднього сприймання та практичної діяльності.

Накопичені попередніми поколіннями знання, які суспільство вважає необхідними для розвитку особистості та її ефективної участі у суспільному виробництві, можуть бути засвоєні за допомогою книг, мережі Інтернету, розповідей, пояснень, графічних зображень тощо. Відображені у слові знання і досвід, що є предметною ідеальною людською сутністю, стають надбанням нових поколінь. Тому вихователь, який закладає основи світогляду особистості, повинен добре володіти мовленнєвою діяльністю як шаблоном для наслідування, так і орієнтуватися в ефективності застосування словесних методів та їх поєднанні.

Ключові компетентності Базового компонента дошкільної освіти продовжується в Державному стандарті початкової освіти за окремими освітніми галузями. Прослідковується продовження освітнього напрямку «Дитина в природному довкіллі» та «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» у математичній та природничій освітніх галузях, а напрямку «Дитина у світі мистецтва» в освітній галузі мистецькій та технологічній.

Наступність між дошкільною та початковою освітою простежується й через формування наскрізних умінь, що є

спільними для дошкільної та початкової освіти: виявляти творчість та ініціативність, керувати емоціями, висловлювати та обґрунтовувати власну думку, критично мислити, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми та співпрацювати в колективі.

У психології мовлення розглядається саме як форма спілкування людей (за допомогою мови), що склалася історично і включає процеси створення та сприйняття повідомлень із метою спілкування чи регуляції і контролю власної діяльності; у лінгвістиці – як діяльність мовця, що застосовує мову для взаємодії з іншими членами цієї мовної співдружності; вживання засобів мови для передачі складного змісту, що включає, крім власне інформації, звернення (заклик) до слухача, спонування його до дії та інші чинники [26].

О. Потебня вважав, що кожен акт мовлення є творчим процесом, в якому не повторюється уже готова істина, але народжується нова. «Чуттєвий образ (вихідна форма думки) водночас суб'єктивний, тому що є результатом, який належить тільки діяльності і в кожній душі складається по-іншому, та об'єктивний, бо є при таких, а не інших зовнішніх збудженнях і відтворюється душею. Відокремити цю останню особливість від тої, яка дається людині зовнішніми впливами, і отже, належить їй самій, можна тільки через слово» [46, с. 152].

Оскільки мовлення – це процес користування мовою (як знаковою системою) кожною конкретною особистістю, то професійне мовлення вихователя, застосування слова як засобу навчання – це процес, який спрямований на оптимальне вирішення конкретних педагогічних завдань, так і на досягнення мети виховання особистості здобувача освіти в цілому.

Педагогічний процес у його мовленнєвій стадії проходить у формі монологічних повідомлень та організації діалогічної взаємодії. Саме така мовленнєва діяльність педагога покликана виконувати важливі дидактичні функції: мотиваційну, інформаційну, комунікативну, управлінську, виховну, розвивальну, орієнтувальну, самопрезентативну, самореалізації особистості вихователя. Монологічна форма знаходить відображення у розповіді, поясненні, інструктажі, а діалогічна – у бесіді, полілозі, інтерв'юванні.

Розповідь розглядаємо як образний спосіб монологічного викладу навчального матеріалу з метою ознайомлення дошкільників із предметами, явищами, подіями, фактами.

Пояснення розуміємо як спосіб монологічного викладу навчального матеріалу, що передбачає розкриття суттєвих ознак об'єкту, його причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей. Воно характеризується доказовістю тверджень, аргументованістю висунутих положень, послідовністю у викладі фактів і узагальнень (індуктивним чи дедуктивним шляхом).

Поєднання пояснення й розповіді складає суть усного викладу. Основними функціями усного викладу є: створення психологічної налаштованості на оволодіння новим матеріалом, мотивація навчально-пізнавальної діяльності вихованців; ознайомлення дітей з новими для них фактами, явищами, процесами; розкриття змісту фактичного матеріалу, забезпечення розуміння здобувачами освіти змісту теоретичного матеріалу; наведення наукової, доступної розумінню дітям інтерпретації фактів: розкриття причинно-наслідкових, функціональних, просторових, часових та інших зв'язків між предметами і явищами об'єктивного світу; узагальнення й систематизація знань; інструктування вихованців про способи виконання дій, їх характер, структуру, послідовність; вияв почуттів, надання здобувачам освіти інформації про суспільні та особистісні цінності, про ставлення до природного та соціального середовища.

Бесідою називають діалогічний метод навчання, при якому педагог шляхом постановки ретельно продуманої системи запитань підводить вихованців до розуміння нового матеріалу чи перевіряє засвоєння раніше вивченого матеріалу. Метод бесіди має такі переваги: активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, розвиває їхню пам'ять та мовлення.

Завданнями бесіди є: актуалізація раніше набутого досвіду; аналіз навчального матеріалу; підведення вихованців до осмислення зв'язків і відношень у предметах і явищах; узагальнення й систематизація знань; контроль і корекція знань; розумовий розвиток і виховання здобувачів освіти.

Інструктаж – спосіб навчальної діяльності, що спрямований на підготовку вихованців до самостійного виконання певних завдань.

Системний підхід у поєднанні методів навчання. Інноваційні процеси, що відбуваються у зміні цілей навчання у закладах дошкільної освіти пов'язані із пошуком нових педагогічних можливостей виховання юного покоління на основі загальнолюдських цінностей, гуманізації, переваги суб'єкт-суб'єктних відносин. І хоча все частіше вживаються поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», актуальними залишаються дослідження поєднання методів навчання. Ще Я. Коменський, прагнучи відшукати порядок навчання, що неминуче призводив би до позитивних результатів, виділяв поруч із чітко поставленими цілями і засоби, які точно пристосовані для досягнення цілей, конкретні правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети [30]. Методи навчання впливають на рівень ефективності навчання, адже вони безпосередньо визначають характер взаємин педагогів і вихованців, суттєво впливають на формування стосунків між ними; від оптимального вибору методів навчання залежить і мотивація, логіка освітнього процесу, рівень усвідомлення здобувачами освіти змісту навчального матеріалу, їх пізнавальна активність і самостійність.

Як підкреслює О. Савченко, «сучасна дидактика орієнтує педагогів не на універсалізацію тих чи інших методів, а на розуміння їх сильних і слабких сторін, пошуки оптимального поєднання переваг кожного з них» [50, с. 239]. На будь-якому етапі навчальної діяльності поєднуються завжди декілька методів. Вони ніби проникають одне в одного, характеризуючи по-різному одну і ту ж взаємодію вихователя й вихованця, зв'язки між методами навчання; визначають взаємодоповнюваність і характер діяльності здобувачів освіти. Поєднання методів навчання, в першу чергу, визначається метою навчання і змістом освіти.

А. Алексюк виділяє такі істотні ознаки поєднання методів навчання: 1) методи навчання, як такі, що є адекватні цілям і змістові навчання, взаємно продовжують, доповнюють і розвивають одне одного; 2) науково обґрунтований взаємозв'язок і взаємодія різних методів навчання сприяють організації діяльності, розширюють можливості залучення до різноманітних самостійних видів робіт [1; 2].

Хоча всі групи методів пов'язані між собою, актуальним залишається поєднання словесних методів навчання, адже, відповідно до нових суспільно-державницьких і культурно-професійних завдань, різко зростає роль інформації в суспільстві, виробництві, науці, освіті. Основним джерелом отримання або підведення до пошуку інформації у дошкільній освіті на даному етапі є педагог і тому важливо правильно зорієнтуватися у підборі та поєднанні словесних методів.

Спираючись на досягнення у розвитку дошкільників, учитель початкових класів реалізує сучасну мету початкової освіти, відповідно до якої необхідно розвивати таланти, здібності, компетентності та наскрізні уміння, формувати цінності, розвивати самостійність, творчість та допитливість [23], а отже, знання мають бути усвідомлені й максимально наближені до потреб людини в майбутньому, уміння й навички практично спрямовані, критично осмислені і базуватися на життєвому досвіді учня.

Реформування освіти відповідно до міжнародних стандартів, Закону України «Про дошкільну освіту», Державного стандарту дошкільної освіти [47], нових підходів до концепції початкової освіти [42] передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості дитини, формування її основних компетентностей, зокрема, рухову, здоров'язбережувальну, предметно-практичну, технологічну, сенсорно-пізнавальну, логіко-математичну, дослідницьку, природничо-екологічну, навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрову, соціально-громадянську, мовленнєву, комунікативну, літературно-художню, мистецьку, особистісну, цифрову, мовленнєву компетентність у сфері іноземної мови, фінансову, хореографічну.

Логічним продовженням результатів дошкільної освіти виступають передбачені Державним стандартом початкової освіти компетентності молодших школярів: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математичну, екологічну, інформаційно-комунікаційну, громадянське та соціальне, культурну компетентності, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій,

інноваційність, навчання впродовж життя, підприємливість та фінансову грамотність [23].

Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція [47] має продовження у вимогах Державного стандарту щодо організації освітнього процесу в початковій школі [23] та відповідних орієнтирах у завданнях і меті кожного навчального предмета.

Так, основною метою навчання української мови є комунікативна, тобто надається перевага формуванню практичних умінь володіння українською мовою, її усною і писемною формами, а теоретичні знання з мови мають підпорядковуватися усвідомленому формуванню практичних умінь. Формування в учнів комунікативної компетентності передбачається шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Особливість мови навчання полягає в тому, що вона є не тільки навчальним предметом, а і найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти. Основною змістовою лінією є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

У викладанні природознавства основна увага приділяється організації безпосереднього спілкування учнів з природним та соціальним оточенням, засвоєнню ними зв'язків і залежностей у природі та суспільстві, розвитку розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування; забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю.

Стосовно математики Державний стандарт початкової освіти наголошує на формуванні предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі; цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати,

обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; формуванні умінь навчатися.

Метою освітньої галузі «Громадянська та історична освіта у початковій школі» є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок; розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях.

Спілкування в освітньому процесі не можна уявити без словесних методів навчання [6, с. 24–28]. Але цілісність та глибина усвідомлення досягається лише в поєднанні методів. Проблема поєднання словесних методів навчання має глибокі підвалини, адже слово – це найбільше узагальнення досвіду людини та спосіб комунікації.

Більшість дослідників проблеми методів навчання доходять висновку, що кожний із методів у реальному процесі навчання не проявляється у чистому вигляді та ізольовано від інших, що в будь-якому акті діяльності завжди поєднується декілька методів. Методи завжди ніби взаємопроникають одне в одне, те саме можна говорити про складові кожної з груп, про діяльність педагога та здобувача освіти. Це підтверджує й дослідник Ю. Бабанський, зазначаючи, що «всі види методів органічно взаємопов'язані між собою в єдиному цілому, так як не існує такого обміну інформацією, котрий не торкався б чуттєвого сприймання; нема сприймання, котре при цьому не мало б визначеної логічної послідовності» [11, с. 28]. Отже, поняття «поєднання методів навчання» вказують на таке відношення між методами навчання, що передбачає не механічне з'єднання, а внутрішньо зумовлені зв'язки, які взаємно визначають, доповнюють та розвивають певні методи навчання в їх оптимальній відповідності дидактичним цілям. Методи навчання відображають внутрішні зв'язки.

Наприклад, знання виступають не лише як елемент картини світу, але і як засіб та інструмент пізнавальної і практичної діяльності, вони є складником будь-якого способу діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду педагогів виділяють такі принципи поєднання словесних методів навчання.

Принцип гуманних відносин між вихователем та дошкільниками, що виявляється у повазі до особистості дитини, визнанні її прав та можливостей, створенні атмосфери довіри на основі взаємоповаги в колективі з метою створення атмосфери, коли кожен вихованець може проявити себе, розкрити свої можливості.

Принцип співробітництва. Наголошуємо, що саме в період старшого дошкільного віку та початкової школи діти мають бажання вчитися, бути активними співучасниками процесу; прагнуть спілкування, ставлять цікаві, іноді неочікувані, запитання. За умови використання педагогом словесних методів лише у монологічній формі або репродуктивних методів діти стають замкнені, міркують за аналогією, зразком; інтерес до пізнання оточуючого знижується або зникає.

Принцип індивідуального підходу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей вихованців на основі вивчення особистості дитини, мотивації її до навчальної діяльності.

Принцип діалогічності мовлення й діяльності, що полягає у створенні умов для оволодіння вихованцями комунікативними здібностями, для розгортання внутрішніх діалогів здобувачів освіти як механізму мислення, взаємного збагачення вихованців результатами їхнього мислення і уяви, поєднання засвоєння конкретної інформації з прилученням до культурних цінностей та надбань людства. Діалогічне спілкування дитини з педагогом уводить дошкільника у світ, де діяльність не ізольована від активності дорослого наставника, а завжди містить у собі елемент комунікації, яка перетворює індивідуальну діяльність у співпрацю і поступово – у співтворчість.

У процесі аналізу проблеми вибору та поєднання словесних методів навчання задля їх більшої ефективності ми спираємось на діяльнісний та системний підходи.

Системні дослідження у педагогіці ґрунтуються на теорії систем та її застосуванні, вагомий внесок у розвиток якої зробили В. Афанасьєв [10], І. Блауберг та Б. Юдін [14]. У педагогічних дослідженнях знаходять відображення системні ідеї гуманітарних наук, якими займалися П. Гуревич [22], М. Каган [28] та ін. Доцільність системного підходу до вивчення педагогічного процесу базується на таких його особливостях, які є характеристиками системи: цілісність, цілеспрямованість, взаємодія окремих частин тощо. Питання застосування системного підходу у педагогічних дослідженнях розробляються у дослідженнях В. Беспалька [13], Т. Ільїної [27] Ю. Конаржевського [31], Н. Кузьміної [32], В. Кушніра [33], С. Кушнірук [34], Є. Лодатка [36] І. Малафіїка [39], Г. Назаренкової [40], Л. Хомич [54] та ін.

У філософському плані системний підхід означає формування системного погляду на світ, в основі якого ідеї цілісності складної організованості об'єктів, їх внутрішньої активності та динамізму (П. Анохін [9], І. Блауберг та Е. Юдін [14], В. Карташов [29]). Реалізація системного підходу у дидактиці передбачає: виділення та фіксацію множини елементів, що входять у систему, вивчення її якісної специфіки; виявлення зв'язків цієї системи, що забезпечують її цілісність, побудову структури системного об'єкту; встановлення та класифікацію основних зв'язків і взаємодій цієї системи та її елементів із середовищем, в якій вона функціонує; вивчення процесів управління системою, що забезпечують стабільний характер її поведінки та досягнення бажаних результатів.

Аналізуючи визначення поняття «система», відзначаємо, що воно вбирає в себе такі поняття, як «сукупність», «зв'язок», «компонент».

У тлумачному словнику української мови сукупність визначається як «неподільна єдність чого-небудь; загальна сума, загальна кількість» [17]. Оскільки система є єдністю, то існує те, що всі її частини об'єднує, тобто частини певним чином зв'язані одна з одною, до того ж так, що утворюють єдине ціле. У цьому разі говорять про системотвірний чинник, який взаємодіє з кожним компонентом системи, також передбачає взаємодію між компонентами системи.

Для характеристики системи використовується термін «компонент», що є частиною системи, яка, взаємодіючи з іншими частинами, призводить до виникнення системної властивості, як зазначав П. Анохін [9]. Отже, систему можна визначити як сукупність взаємопов'язаних компонентів. Проте системна властивість залежить не лише від того, з яких компонентів складається система, але і від того, як ці компоненти пов'язані, в якому порядку вони розміщені, їх структурою. Отже, структура – це особливий спосіб зв'язку і взаємодії компонентів системи в цілому.

Загальною властивістю системи є цілісність, яка дає їй можливість функціонувати у якості окремого якісно визначеного явища і передбачає розгляд об'єкта з двох сторін: у співвіднесенні із середовищем, зовнішнім оточенням і шляхом внутрішнього поділу самої системи з виділенням її компонентів, властивостей, функцій та їх місця у межах цілого. Важливою властивістю системи є здатність зберігати стан у процесі постійного руху, змін і розвитку. За умови досягнення певної стабілізації, цілісність системи починає детермінувати подальший її розвиток.

В цілому при визначенні будь-якої системи варто дотримуватися такої послідовності: визначення функції системи; визначення системотвірного чинника; встановлення компонентів системи; встановлення рівня ієрархії, тобто зв'язків координації і зв'язків субординації; розробка структури системи і приведення у взаємодію компонентів системи (встановлення зв'язків між ними).

Окремий метод навчання є системою, в якій виділяється ряд взаємопов'язаних елементів – підсистем, і яка сама входить у більш складну систему – комплекс методів навчання, що є підсистемою педагогічного процесу.

Метод навчання є системним об'єктом, він включає види й прийоми взаємопов'язаної впорядкованої діяльності педагога й навчальної діяльності здобувачів освіти, дії та операції, що забезпечують досягнення визначених цілей і завдань. Методи навчання об'єднують взаємодію закономірностей діяльності вихователя і пізнавальної діяльності вихованців. Суть методу навчання розкривається через співвідношення мети, засобу і результату. Як стверджують філософи, мета завжди повинна з'єднатися із засобом реалізації, перейти в предмет діяльності,

тобто мета повинна з'єднатися з практичною діяльністю людини. У методах навчання А. Алексюк виділяє такі суттєві ознаки: бути певною формою руху пізнавальної діяльності здобувачів освіти; виступати певним логічним шляхом засвоєння знань, формування компетентностей вихованців; виступати певним способом обміну інформацією між вихователем і вихованцями; бути певним способом управління пізнавальною діяльністю здобувачів освіти; характеризуватися деякими способами спілкування учасників освітнього процесу; бути певним способом стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти; виступати в якості способу контролю за ефективністю учіння [1]. У цьому знаходить вияв внутрішня сторона методів навчання. В той же час методи навчання мають і зовнішню, формальну сторону прояву: словесно-слухову, зорово-слухову та практичну форми.

Розглядаючи поєднання словесних методів навчання як систему ми враховуємо, що елементами цієї системи є окремі словесні методи навчання, один з яких слугує для досягнення основної дидактичної мети, а інші методи навчання підпорядковані цьому методу навчання [7, с. 99–103].

Розуміння вихователем окремих методів навчання та їх комплексів як цілісних систем важливе у його практичній діяльності, тому що скеровує педагога на забезпечення взаємодії різних сторін освітнього процесу із врахуванням зв'язків, що виникають у цьому процесі. Результатом застосування вихователем комплексу методів навчання на основі системного підходу сприяє ефективному розв'язанню не лише окремого завдання навчання здобувачів освіти, а й меті узгодженого формування компетентностей, що визначені Державними стандартами різних рівнів освіти. Системне застосування методів навчання відображає завдання саме цілісного освітнього процесу із врахуванням його мотиваційної, змістової та операційної сторін.

У контексті дослідження проблеми ефективного поєднання словесних методів розвитку й навчання дошкільників відзначаємо, що у систему словесних методів в якості компонентів входять окремі методи навчання, що мають функціональну та структурну специфічність. Функціональна специфічність проявляється в тому, що кожний із методів навчання призначений для реалізації найбільш властивої для нього функції. Наприклад, основна мета

пояснення – розкриття суті понять, проникнення у внутрішню структуру процесу, явища, визначення закономірностей протікання тих чи тих явищ, розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків тощо. При цьому враховується система завдань, які потрібно розв'язувати у процесі пізнавальної діяльності. Відповідно у процесі побудови системи методів навчання увага зосереджується на: 1) їх спрямованості на повноту реалізації завдань освітньої програми; 2) наявності провідних методів навчання, що забезпечують розв'язання завдань, в яких розглядаються знання або способи діяльності, що використовуються для розв'язання інших задач і мають принципове значення для засвоєння змісту; 3) взаємозв'язку окремих методів навчання [7, с. 99–103].

Структурна специфічність полягає в тому, що кожний метод навчання має специфічний спосіб зв'язку складових його компонентів – прийомів навчання. Крім того, він може проявляти свої властивості у взаємодії з іншими елементами цієї системи, самотійне ж використання його досить часто не призводить до досягнення бажаних цілей.

У межах поєднання словесних методів навчання реалізується структура, яка відображає послідовні стадії реалізації навчально-пізнавальної діяльності, що має ту ж будову, що і практична діяльність: мотив діяльності, конкретні дії та операції, контроль та аналіз досягнутих результатів. У будь-якій діяльності людина так чи так осмислює мету, цілі своїх дій, уявляє їх кінцевий результат, сприймає й оцінює умови, в яких вона діє, обдумує послідовність операцій, докладає вольові зусилля, спостерігає за ходом діяльності, аналізує його, переживає успіх і невдачу. Наприклад, поєднання бесіди та розповіді на етапі мотивації до пізнавальної діяльності дошкільників реалізує такі завдання: виникнення пізнавального інтересу до навчального матеріалу чи предмета, що буде вивчатися, включення вихованців у пошук відповідей на запропоновані питання, проведення попереднього контролю рівня готовності вихованців до оволодіння новими знаннями чи вміннями.

У процесі конструювання поєднання словесних методів навчання звертаємо увагу на те, що повинен бути тісний їх взаємозв'язок, про який можна говорити за умови адекватності

цілям та змістові навчального матеріалу, взаємного продовження, доповнення і розвитку. До того ж мета навчання є не простим елементом системи, а виступає в якості зовнішнього системотвірного чинника цієї системи. Науково обґрунтований взаємозв'язок і взаємодія різних методів навчання сприяють організації ефективної діяльності здобувачів освіти в освітніх ситуаціях.

Розрізняють такі типи взаємозв'язку методів навчання: 1) поєднання різних методів і прийомів навчання в межах заняття, які підпорядковані одній дидактичній меті; 2) взаємозв'язок методів і прийомів навчання в межах заняття, що використовуються для досягнення різних дидактичних цілей освітньої форми навчання й розвитку, які разом становлять загальну його структуру; 3) взаємозв'язок методів навчання у системі занять окремої теми або всієї навчальної дисципліни чи напрямку освіти (А. Алексюк [1]).

Переважає під час конструювання поєднання словесних методів навчання взаємозв'язок методів навчання в межах заняття, які підпорядковані одній дидактичній меті. У цьому разі словесні методи навчання начебто взаємопроникають одне в одного та характеризують з різних сторін одну й ту ж взаємодію педагогів та вихованців. І якщо ми говоримо про застосування у певний момент конкретного методу навчання, то це означає, що він домінує на цьому етапі.

Внутрішнім системотвірним чинником поєднання словесних методів навчання є психологічні закономірності організації навчально-пізнавальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу, наприклад, це такі закономірності: інтерес є одним із мотивів навчання; мислення здійснюється тоді, коли людина поставлена перед необхідністю розв'язати конкретну задачу; закономірності запам'ятовування, уваги та ін. Цей чинник обумовлює, зокрема, поєднання розповіді задля стимулювання інтересу до нового матеріалу з поясненням для розкриття суті виучуваного явища та з бесідою чи полілогом для досягнення мети закріплення виучуваного матеріалу.

Діяльнісний підхід у поєднанні методів навчання. Діяльнісний підхід до розвитку особистості (Л. Виготський [18], О. Леонтьєв [35], С. Рубінштейн [48],) розкриває таку залежність:

особистість формується у процесі діяльності, в ході якої відбувається присвоєння людиною виробленого раніше людством досвіду. Цей процес прискорюється в умовах спільної діяльності і під керівництвом більш досвідченої людини, яка повинна надавати учневі можливість діяти все більш самостійно.

Науковий інтерес до сутності діяльнісного змісту освіти в сучасних умовах, на думку Н. Гребенюк, пов'язаний з тим, що розвивальна функція діяльнісного навчання, яка ґрунтується на законі єдності особистості та діяльності, безпосередньо пов'язана з розвитком пізнавальних здібностей людини, а також із включенням її у власне пізнавальну творчість [21].

Діяльнісний підхід до методів навчання реалізований у роботах Ю. Бабанського, результатом якого є висновок, що метод навчання як відображення операційно-діяльнісної сторони процесу навчання покликаний демонструвати діалектику взаємозв'язку педагога й вихованця під час освоєння змісту навчального матеріалу; у структурі методу навчання відображаються об'єктивно існуючі компоненти діяльності, які гарантують результативність його застосування [11].

Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент) [47] як один із основних напрямків виділяє розвиток мовлення дитини як здатності до активної практики самостійного і свідомого розв'язання ситуативних мовленнєвих завдань, а не лише наслідування зразка й відпрацювання окремих умінь. Усі освітні напрями покликані на залучення дитини до діяльності через маніпуляції з предметами чи об'єктами природи, таблицями, частинами цілого тощо. Саме дошкільний період розвитку дитини є головним у формуванні діяльності, отже у виборі методів варто спиратися на діяльнісний підхід.

У дослідженні дидактичних умов поєднання словесних методів навчання зупинимось на розумінні понять «умова» та «дидактична умова». Незважаючи на те, що предметом значної кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні чи дидактичні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують розбіжності в тлумаченні самого поняття «дидактична умова».

У лексичному плані під поняттям «умова» розуміються «необхідні обставини, що сприяють чомусь; обставини,

особливості реальної дійсності, при яких здійснюються зміни» [41, с. 45]. У довідковій філософській літературі «умова» розглядається як «філософська категорія, що висловлює відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Самий предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об'єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи інше явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються» [53].

Під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані і спрямовані на досягнення мети (В. Ляудіс [38]); обставину педагогічного процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей (В. Андрєєв [4]); своєрідні підходи у педагогічній діяльності, методика вирішення педагогічних задач спеціально спрямовану на максимальне досягнення можливих результатів і пов'язує таку професійну діяльність вихователя з побудовою раціонального устрою педагогічного процесу (Ю. Бабанський [11]).

У взаємопов'язаній діяльності педагога та здобувача освіти, у якій останні не лише оволодівають знаннями, способами діяльності, а й розвивають та формують особистість, слід вирізняти об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) умови, що відповідають закономірності переходу зовнішнього у внутрішнє, і навпаки. Педагог-дослідник навчального процесу А. Алексюк трактує сутність цього переходу так: розвиток особистості не є випадковим, він детермінований середовищем, діяльністю і спілкуванням. Проте сам процес детермінації слід розуміти не як автоматичний, а як шлях заломлення зовнішніх умов середовища, діяльності і спілкування у власному досвіді індивіда [2].

Отже, ми зазначаємо, що дидактичні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів навчального процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, а також

організаційних форм навчального процесу для досягнення визначених освітніх цілей [5].

При виокремленні дидактичних умов поєднання словесних методів навчання варто спиратися на загальновизнані критерії вибору методів навчання: відповідність методів меті навчання; відповідність методів принципам навчання; відповідність змісту навчального матеріалу; врахування рівня розвитку здобувачів освіти; врахування матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; врахування психолого-педагогічних можливостей педагога.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість стверджувати, що вибір і поєднання методів є найбільш складним і важливим елементом оптимізації процесу розвитку, навчання та виховання, тому різні аспекти цієї проблеми постійно викликають інтерес дослідників.

Найбільш поширеними методами навчання залишаються словесні методи навчання, оскільки вони забезпечують оволодіння здобувачами освіти знаннями про навколишній світ та способи діяльності, лежать в основі формування у дітей досвіду практичної діяльності, сприяють розв'язанню завдання формування досвіду творчої діяльності, формуванню ціннісного ставлення до світу.

Сучасна дидактика орієнтує педагогів на оптимальне поєднання переваг окремих методів навчання, розгляд їх у системі. Поняття «поєднання методів навчання» вказує на таке відношення між методами навчання, що передбачає не механічне з'єднання, а внутрішньо зумовлені зв'язки, які взаємно визначають, доповнюють та розвивають певні методи навчання в їх оптимальній відповідності дидактичним цілям.

Поєднання словесних методів навчання базується на ідеях системного підходу, тому що дотримується такої послідовності: визначення функції системи; визначення системотвірного чинника; встановлення компонентів системи; встановлення рівня ієрархії, тобто зв'язків координації і зв'язків субординації; розробка структури системи і приведення у взаємодію компонентів системи (встановлення зв'язків між ними). У систему словесних методів в якості елементів входять окремі методи навчання, що мають функціональну та структурну специфічність. Функціональна специфічність проявляється в тому, що кожен із методів навчання

призначений для реалізації найбільш властивої для нього функції. Структурна специфічність полягає в тому, що кожен метод навчання має специфічний спосіб зв'язку складових його компонентів – прийомів навчання. В межах поєднання словесних методів навчання реалізується структура, яка відображає послідовні стадії навчально-пізнавальної діяльності, що має ту ж будову, що і практична діяльність: мотив діяльності, конкретні дії та операції, контроль та аналіз досягнутих результатів. У якості зовнішнього системотвірного чинника поєднання словесних методів навчання виступає мета навчання здобувачів освіти, що визначена у відповідних Державних стандартах кожного рівня освіти та функціями педагога, який їх реалізує. Внутрішнім системотвірним чинником поєднання словесних методів навчання є психологічні закономірності навчально-пізнавальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу.

Поєднання словесних методів навчання базується і на діяльнісному підході, відповідно до якого особистість формується у процесі діяльності, в ході якої відбувається присвоєння людиною виробленого раніше людством досвіду; цей процес прискорюється в умовах спільної діяльності і під керівництвом більш досвідченої людини, яка повинна надавати тому, хто навчається, можливість діяти все більш самостійно.

Визначена суть поняття «дидактичні умови» як сукупності об'єктивних можливостей, обставин і заходів навчального процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчального процесу для досягнення визначених освітніх цілей. При виокремленні дидактичних умов поєднання словесних методів навчання варто спиратися на загальновизнані критерії вибору методів навчання: відповідність методів меті навчання; відповідність методів принципам навчання; відповідність змісту навчального матеріалу; врахування рівня розвитку здобувачів освіти; врахування матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; врахування психолого-педагогічних можливостей педагога.

Використана література:

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Радян. шк., 1981. – 206 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ. / Анатолій Миколайович Алексюк; Міжнародний фонд «Відродження». – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Саулович Альтшуллер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 399 с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
5. Андросова Н. М. Дидактичні умови поєднання словесних методів навчання у початковій школі: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Андросова Наталя Миколаївна. – Кривий Ріг, 2021. – 308 с.
6. Андросова Н. М. Підготовка вчителя початкової школи до поєднання словесних методів навчання / Н. М. Андросова // Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – 312 с. – С. 24–28.
7. Андросова Н. М. Уміння вести діалог як основа професійної підготовки вчителя / А. М. Андросова // Естетичні орієнтири дошкільної і початкової освіти: теорія та практика: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23–24 лютого 2017 р., м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. – 174 с. – С. 99–103.
8. Андросова Н. М. Словесні методи в контексті інноваційних технологій для школи III ступеня / Н. М. Андросова // Науковий вісник. – Випуск 419. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2008. – 216 с. – С. 3–8.
9. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / Петр Кузьмич Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
10. Афанасьев В. Г. Системность и общество / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
11. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
12. Барановська О. В. Інформаційні методи навчання учнів / О. В. Барановська; ред. В. Ф. Паламарчук; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Знання, 1999. – 34 с.

13. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.
14. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Издательство «Наука», 1973. – 270 с.
15. Брызгалова С. И. Функции и место проблемного изложения и эвристической беседы в обучении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Светлана Ивановна Брызгалова; НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1976. – 31 с.
16. Бурлака Я. І. Бесіда як метод навчання. / Яків Іванович Бурлака – К.: Рад. шк., 1961. – 76 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ–Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
18. Выготский Л. С. Мышление и речь. / Лев Семенович Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
19. Гавриш Н. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наталя Гавриш // Дошкільне виховання. – 2021. – № 3. – С. 3–8.
20. Герд А. Я. Предметные уроки в начальной школе: Подробные указания как учить детей по книжке «Мир божий». – Ч. I.: Земля, воздух, воды. – С.-Пб.: [б. и.], 1883. – 132 с.
21. Гребенюк Н. И. Законы познания и методология педагогики / Наталья Ивановна Гребенюк. – Ставрополь: Издательство СГУ, 2001. – 254 с.
22. Гуревич П. С. Философия культуры: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов / Павел Семенович Гуревич. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 288 с.
23. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-#Text>
24. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка: как развить умственные и физические способности ребенка / Глен Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 448 с.
25. Зайцев Н. Методики Н. Зайцева. / Николай Зайцев. – Учебник для родителей, воспитателей, учителей: учебн. пособ. – М.: СПб., 2007. – 132 с.

26. Зінько Р. Класифікація методів навчання з використанням механізму почленної диз'юнкції / Р. Зінько, О. Білик, У. Ханас // Педагогічний дискурс – 2014. – Вип. 17. – С. 75–82.
27. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 88 с.
28. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / [ред. М. С. Каган, Ю. В. Перов, В. В. Прозерский] – Спб.: Лань, 1998. – 448 с.
29. Карташов В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В. А. Карташов. – М.: Прогресс – Академия, 1995. – 325 с.
30. Коменский Я. А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
31. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Юрий Анатолиевич Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
32. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 210 с.
33. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград: ВЦ КДПУ, 2001. – 348 с.
34. Кушнірук С. А. Педагогічна система / С. А. Кушнірук // Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 649–650.
35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
36. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
37. Лукач С. А. Повышение эффективности метода беседы на уроках украинского языка в IV–VI классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Афанасьевна Лукач; КГПИ им. М. Горького. – К., 1985. – 25 с.
38. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / Валентина Яковлевна Ляудис. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 245 с.
39. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії та практиці навчання / Іван Васильович Малафіїк. – Рівне : РВВ РДГУ, 2004. – 440 с.

40. Назаренкова Г. Н. Подготовка профессионала: системно-ролевой подход: учебное пособие к специальному курсу / Галина Николаевна Назаренкова. – Рязань, 2000. – 32 с.

41. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Равиль Авзалович Низамов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1975. – 302 с.

42. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

43. Остапенко А. А. Дидактические средства: попытка классификации / А. А. Остапенко // Педагогические технологии. – 2005. – № 1. – С. 3–21.

44. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: Посіб. для вчителів і керівників шк. / В. Ф. Паламарчук; ред.: Б. Є. Будний; Ін-т педагогіки АПН України. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2000. – 151 с.

45. Перун П. П. Воспитывающая направленность словесных методов обучения как стимулирующий фактор поисково-исследовательской деятельности учащихся. – Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Полина Павловна Перун. – Йошкар-Ола, 1981. – 200 с.

46. Потебня А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня / Подготов. текста Ю. С. Рассказова, О. А. Сычева. Комментарии Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.

47. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. – Наказ Міністра освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/791/79142/nakaz-33-bazovyyu-komponent-doshk-osv.pdf>

48. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Питер: СПб. [и др.], 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).

49. Рудакова И. А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ирина Алексеевна Рудакова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 377 с.

50. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів пед. фак. / Олександра Яківна Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

51. Сидоренко В. К. Класифікація методів навчання на основі відношень категорій змісту і форми / В. К. Сидоренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 9 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 21–27.

52. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952. – Загл. обл.: Сочинения. – Т. 6: Родное слово: книга для детей: год первый и второй; Родное слово: книга для учащихся. – 1949. – 445 с.

53. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

54. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

55. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: [навч. посібник] / Тетяна Іванівна Чернецька. – К.: Праймдрук, 2011. – 352 с.

56. Юнусова Н. М. Технологическая вариативность современного урока в условиях демократизации деятельности школ Таджикистана (на материале начальных классов): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нафисахон Муродовна Юнусова. – Душанбе, 2000. – 166 с.

57. STREAM-освіта для дошкільників: Engineering, Reading +Writing. // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. – 2017. – № 21–22 (68) листопад. – С. 70–103.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна ШАРАПОВА

Музика як вид мистецтва та засіб виховання. Ритмічне виховання та його значення у розвитку дитини. Активізація творчої діяльності дітей. Особливості розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку. Роль вокально-хорових навичок у розвитку музичних здібностей дітей.

Музика як вид мистецтва та засіб виховання. Серед актуальних проблем сьогодення на особливу увагу заслуговує проблема музичного виховання дошкільників, у процесі якого відбувається їхнє становлення як особистості та формування свідомості, здатності до розуміння мистецтва музики. Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій дитини. Вона дає поштовх для внутрішнього переживання й уяви. Уява дитини, немовби, зосереджується на предметах і явищах, які в повному світлі відкрила перед нею музика [1].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (БКДО) обсяг музичних знань, якими повинні оволодіти діти, міститься у сферах життєдіяльності: «Культура», змістова лінія «Світ мистецтва», «Я сам», змістова лінія «Фізичне Я» [7].

Основними показниками компетентності дошкільника у світі музики є: обізнаність дитини з творами мистецтва; здатність створювати музичний образ; художньо-практична діяльність; дитяча творчість. Відповідно до БКДО, випускники дошкільного закладу уміють слухати музику, визначати емоції та почуття, які вона передає, усвідомлюють виконавський характер твору, мають уявлення про інструментальні та вокальні музичні твори, відповідне виконавство. Діти впізнають деякі твори з класичної, народної, вітчизняної та світової музичної спадщини, проявляють стійкий інтерес до різних видів музики, знають відомих українських та сучасних композиторів. розрізняють та обґрунтовують своєрідність музичних жанрів: пісні, танцю, маршу; вміють порівнювати твори одного жанру.

Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграє мистецтво як засіб формування і розвитку творчих здібностей,

естетичної свідомості особистості. Впливаючи на емоційну, інтелектуальну й моральну сфери, мистецтво створює середовище для особистісного задоволення потреб людини, є для неї засобом пізнання себе й навколишнього світу. Специфіка мистецтва полягає в тому, що воно розвиває здатність творчо мислити, яка потім реалізується в будь-якій сфері людської діяльності і пізнання. Одним з найбільш важливих засобів естетичного виховання є мистецтво, зокрема музика [27].

За виразом В. Сухомлинського, «Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої душевної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [29, с. 553]. Ці слова видатного педагога-гуманіста конкретизують його думку про музичне виховання як першооснову у вихованні людини.

Ще стародавні греки вважали мистецтво основним засобом естетичного виховання. Вони вірили, що за допомогою відповідних мелодій можна виправити, поліпшити душу людини, спрямувати по шляху добра.

Музичні здібності дітей найінтенсивніше розвиваються у дошкільному та молодшому шкільному віці. Саме тому завдання вчасного їх розвитку особливо відповідальне. Серед різноманітних форм виховання в дошкільних закладах відповідальне місце належить заняттям з музики.

Особливості розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку. Одним із важливих завдань музичного виховання дітей є формування і розвиток комплексу музичних здібностей. Важлива роль у цьому комплексі належить музичного ритму, яке разом із звуковисотним, ладовим, тембровим слухом утворюють складну систему спеціальних музичних здібностей.

Проблема розвитку чуття музичного ритму висвітлюється в багатьох роботах педагогів-музикантів. Музичний аспект проблеми висвітлений в роботах Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Г. Пипіна та ін. Вчені надають музичному ритму значення першоелемента, який відіграє провідну роль поряд з мелодією

(інтонацією) у створенні музичного образу. Як вказує Г. Ципін, жоден з елементів музичної мови не викликав в спеціальній літературі таких неоднозначних думок, як ритм [4].

Психологічна природа чуття ритму досліджена вченими К. Тарасовою, Б. Тепловим, Е. Назайківським, С. Науменко та ін. Розглядаючи чуття ритму як одну із провідних музичних здібностей, вчені роблять принципово важливий для музичної педагогіки висновок, що чуття ритму піддається розвитку тільки завдяки музичним методам і на музичному матеріалі, оскільки воно має не тільки моральну, а й емоційну природу.

Серед проблем музичної освіти питання про розвиток ритмічного почуття займає провідне місце. Музичний ритм виник з руху трудової діяльності людини. Пізніше він розвинувся в синкретичному мистецтві (танець, пантоміма) і граматичній структурній побудові слова (мовна динаміка). Початковий етап музичного мистецтва ґрунтувався на триєдності: рух, слово, музика. Якщо рух у музиці порушував природне акцентування то слово втискувало музику в жорстокі музичні рамки.

Відомо, що діти з нормальним слухом дуже рано починають реагувати на ударно-ритмічні звуки, тоді як відчуття висоти з'являються десь з трьох років. Тому цілком природно, що ритмічні звуки сприймаються дітьми набагато легше, ніж звуковисотні. Саме зародження пісні починається не з звуковисотності, а з ритмічної структури тексту. Отже, без ритмічного відчуття музична діяльність дітей практично неможлива. Удосконалення методів навчання співів слід починати з сприймання і розвитку ритмічного відчуття дітей.

Особливістю музичного розвитку дітей в дошкільному віці є те, що у них порівняно слабо розвинена здатність диференціювати і уявляти висоту звуку, але водночас вони добре орієнтуються в ритмічному русі. Це пояснюється психологічними особливостями і фізичним розвитком дітей дошкільного віку, моторна діяльність яких у цьому віці дуже активна. Саме тому їх слід навчити свідомо сприймати, відтворювати, читати і записувати ритмічні елементи музичної мови. На жаль, цьому важливому питанню і досі не приділено належної уваги.

Найпершим завданням ритмічного виховання є вироблення відчуття рівномірної ритмічної пульсації. Діти ознайомлюються з

конкретною ритмічною одиницею на початковій стадії навчання не за допомогою теоретичних пояснень, а в процесі практичної музичної діяльності.

В основі ритмічного відчуття лежить інстинкт руху. Співаючи пісні, діти повинні одночасно виконувати різноманітні ритмічні рухи. Для цього можна використовувати крокування, оплески, стук, підстрибування, гру на іграшкових ударних інструментах.

Виконання однієї мелодії в різних темпах також сприяє розвитку відчуття пульсації. Пояснюючи цей матеріал, слід використати явища навколишнього світу, знайомі і зрозумілі дітям, наприклад, хід годинника, марширування солдатів під музику на параді тощо.

Завдання музичного керівника полягає в тому, щоб зосередити увагу дітей на русі маятника і рівномірних ударах: на чітких кроках солдатів «раз-два, раз-два». Можна запропонувати дітям під час співу простукати або проплескати рівномірні рухи та удари маятника, крокувати і співати з метрономом.

Для закріплення відчуття рівномірної пульсації необхідно використовувати візуальний метод. Діти крокують відповідно до пульсу пісні, а музичний керівник малює його на дошці вертикальними паличками або викладає на магнітній дошці фігурами зробленими з картону (квіти, гриби, пташки тощо).

Як же пояснити дітям, що таке ритмічний малюнок пісні? Пропонуємо дітям ритмічно відтворити кожен звук знайомої пісні (українська народна пісня «Галя по садочку ходила»). Для того щоб діти краще засвоїли матеріал, пропонуємо їм викласти кожен звук (склад) пісні паличками для рахування на столику або на магнітних дошках. При цьому слід звернути увагу дітей на те, що в піснях є тривалі звуки і короткі, але давати пояснення точного співвідношення тривалостей поки що не треба. З метою унаочнення цих понять доцільно тривалий звук позначити вертикальною паличкою, а два коротких – двома вертикальними паличками з'єднаними між собою вертикальною (I, П). Діти добре орієнтуються в ритмічних рухах, відрізняють біг від ходіння, швидкий темп від повільного, довгі звуки від коротких. Перші ритмічні вправи засвоюються ними дуже швидко і дають можливість музичному керівнику за короткий час досягти високих

ритмічних показників і, зокрема, ритмічного унісону, як передумови унісону звукового.

Враховуючи цю особливість, при початковому навчанні, поряд із засвоєнням співу по слуху, проводяться різні ритмічні вправи та ігри (спочатку чисто ритмічні, потім із застосуванням текстів і, нарешті, з мелодією). Початкові музично-теоретичні поняття про музичну мову повинні бути образними і посильними для свідомості дошкільнят, близькими до психофізіологічного сприйняття дитячого організму. Цю роботу доцільно починати з ритмічних одиниць, наближених до ритмів життя: биття серця, кроку, які своєю тривалістю дорівнюють чвертям.

Для кращого засвоєння ритму в роботі над вправами використовуються складові ручні ритмічні позначення. Складові позначення дуже допомагають дітям відтворювати і сприймати різноманітні ритмічні малюнки. Так дитина, вимовляючи складові позначення, мимоволі правильно вистукує ритм. Крім того, під час відтворення ритмічних одиниць з складовими позначеннями мовний аналізатор ніби зв'язує звуко-ритмічні зіставлення зі слухом, голосом і рухом, що сприяє глибокому і свідомому засвоєнню ритму, а також прокладає шлях до звуковисотної координації слуху і голосу.

Закріпити матеріал про ритмічні одиниці можна в ігровій формі, використовуючи вправи-ігри з ритмічним малюнком. Наприклад: «Чергуй ритм». Зміст гри: діти співають пісню, стежачи за музичним керівником. Якщо він підняв руку, діти відтворюють пульс, якщо опустив – відтворюють ритмічний малюнок. Засвоєнню ритмічних одиниць ТА, ТІ-ТІ сприяють ігри: «Луна», «Естафета», «Телевізор», Ритмічне коло». Одним з важливих прийомів ритмічного виховання є ритмічні диктанти.

Таким чином, пояснення ритмічних одиниць слід починати з порівняння ритмічної пульсації та ритмічного малюнка. Для цього слід використовувати знайомі або невеликі поспівки, при чому, спочатку необхідно добирати такі твори, у яких ритмічний малюнок збігається із пульсом хоча б протягом перших тактів. Наприклад: одна група дітей відтворює пульс пісні, друга – її ритмічний малюнок, після чого завдання в групах міняють.

Дуже важливо для ритмічного виховання дітей не забувати працювати над сильними (наголошеними) і слабкими (ненаголошеними) частками. З самого початку занять керівник повинен стежити за тим, щоб діти під час виконання різних вправ починали крокувати з лівої ноги, підкреслюючи перший крок словом «раз», проплескуванням, ударом в барабан, музичний молоток або трикутник тощо. Теоретичний матеріал доцільно подавати шляхом порівняння з наголошеними складами поетичного тексту.

Існує багато видів вправ спрямованих на розвиток ритмічного відчуття:

1. виправлення помилок у ритмічній вправі.
2. Заповнення пропущених тактів.
3. Запис ритмічного малюнка знайомої пісні
4. Визначення пісень за їхнім ритмічним малюнком.
5. Створення різних варіантів відповідей до заданого ритмічного малюнка.
6. Складання ритмічних малюнків до різних прислів'їв, приказок, коротеньких текстів.

Корисно добирати для супроводу пісень ритмічні акомпанементи. Вони постійно вироблятимуть у дітей координаційний зв'язок між ритмічним рухом і мелодією.

Спочатку ритмічний супровід (остінато) повинен бути нескладним, а через деякий час рекомендується ускладнювати і змінювати його, співаючи пісню. Для цього керівник може використати спеціальні ритмічні картки, виготовлені заздалегідь. Діти співають пісню, змінюючи ритмічний супровід за командою керівника (зміна картки).

Ритмічний акомпанемент пісні може бути різноманітним. Наприклад, група дітей співає мелодію, а інші їм акомпанують, застосовуючи різні музичні інструменти (бубон, трикутник, музичні молотки, палички тощо). Застосовувати ударні музичні інструменти слід обережно, оскільки ударні інструменти заглушають спів і позбавляють керівника можливості контролювати чистоту інтонування.

Отже, ритм є одним із важливих виражальних засобів музики. Реалізуючи те чи інше музичне завдання, яке націлене на певну дидактичну мету, слід вчити дітей виконувати його в характері

музики. Спеціальні заняття, виховуючи почуття ритму, необхідні тому, що ритмічна сторона музики має свої особливі закони, а ритмічний слух людини має специфічні властивості й закони розвитку.

Почуття музичного ритму – це комплексна здатність, яка містить у собі сприйняття, розуміння, виконання, створення ритмічної сторони музичних образів. Сприйняття музичного ритму – це активний процес, у якому бере участь вся особливість людини, в тому числі три органи чуттів: слух, зір і, що особливо важливо, нервово-руховий апарат.

Ритмічне виховання – важлива ланка в музичному вихованні дітей дошкільного віку, але центральне місце на заняттях з музики належить розвитку звуковисотного слуху і чистоті інтонації [12].

Активізація творчої діяльності дітей. Під музикальністю розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музикальності – переживання музики як вираження певного змісту. Музичні переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики осягнути не можна. Музикальність особливо виявляється в активній самотійній діяльності людини [5].

У дітей дошкільного віку багата уява, вони люблять фантазувати й імпровізувати. Тому музичний керівник повинен вдало використовувати цю особливість дітей. Музично-творча діяльність дітей виявляється в імпровізації вокальній, інструментальній, танцювальній, в різноманітних зображувальних рухах, що проводяться у формі ігор, вправ, мімічних сцен. Вона допомагає від несвідомо-емоційного сприйняття засобів музичної виразності переходити до теоретичного аналізу власних творів.

Імпровізація, в перекладі з італійської та латинської мов, означає несподіваний, раптовий, особливий вид художньої творчості, при якій складання твору відбувається безпосередньо в процесі виконання. Мета імпровізації – розвинути музичний слух, творчі здібності та фантазію дітей.

У навчанні необхідно використовувати такі види імпровізації: ритмо-мелодичні – у формі ритмічного та музичного діалогу, ритмодекламація тексту, ритмічні запитання й відповіді, складання мелодії на заданий ритм, складання мелодії на знайомі

або власні тексти, підбір ритмічного акомпанементу до знайомих пісень та музичних інструментальних творів.

Імпровізаційні завдання необхідно тісно пов'язувати із засвоєнням програмового матеріалу з хорового співу, музичної грамоти та слухання музики і варіювати на заняттях, залежно від обсягу знань і умінь дітей. Музичний керівник, спрямовуючи діяльність дітей, поступово ускладнює творчі завдання.

Такі завдання сприяють підвищенню активності дітей на заняттях з музики, допомагають краще усвідомити певні закономірності побудови мелодії, форми, значення окремих засобів музичної виразності, виконавських засобів, які підпорядковані розкриттю художнього образу музичного твору.

На початкових етапах застосування методу імпровізації від дітей можна вимагати тільки уміння продовжити мелодію у відповідному характері чи дати відповідь на поставлене ритмічне запитання без запису на нотному стані. До запису можна переходити лише тоді, коли діти добре засвоять поєднання четвертих і восьмих у різних ритмічних зворотах та набудуть навичок співу по вивчених ступенях, що пропонуються для мелодійної імпровізації.

Вводити елементи імпровізації доцільно якомога раніше, з перших занять у середній групі – наприклад, почати заняття не із звичайної переклички або перевірки музичних даних, а з ритмічних малюнків імен і прізвищ дітей.

І І П П І

Та ня Гу-ца-лен -ко

Далі додати до ритму вивчені ступені 3О – ВІ. Діти проспівують свої імена і прізвища імпровізаційно, додаючи звуки.

Наприклад:

І І П І І І П П

з з з в з з в з в з з

Ві-тя І-ва-нов Ра- я Степа-ненко

Потім вчитель пропонує дітям самостійно скласти музичне привітання. Діти створюють ритм, додають вивчені ступені, складають текст.

П І; П І

з з з з в з

Доб-рий день! Доб-рий день!

Найкраще привітання співають разом усією групою Пізніше необхідно ускладнити завдання, додаючи кількість тактів.

На початковому етапі ритмічного виховання застосовується такий вид роботи, як ритмодекламація тексту. Він допомагає відтворювати нескладні ритмічні малюнки, усвідомити роль ритму для побудови і розвитку мелодії.

Спочатку слід давати дітям прості завдання, поступово ускладнювати їх, збільшуючи обсяг тактів та слів. Для створення ритмічних малюнків діти декламують окремі слова чи поспівки у відповідному ритмі, з логічним наголосом на тому чи іншому складі:

І І П І І І П І П І П І
До-щик на-кра-па Гоп, гоп, гу-ту-ту зва-ри каш-ку кру-ту

Далі керівник пропонує дітям форму ритмічних запитань і відповідей, ритмічні діалоги. Керівник запитує, а хтось із дітей, виходячи з вільної імпровізації відповідає.

Запитання:	Відповіді:
2 І І І І ?	2 І І І І
2 І І І І ?	2 І І І І

Для ускладнення завдань дітям пропонується форма музичних діалогів. Спочатку це двотактні запитання керівника, які найчастіше закінчуються квінтою, а відповіді дітей мають тонічне завершення. Між собою вести музичний діалог дітям значно важче – адже в запитанні вже міститься певний зразок (лад, метр, ритм) для відповіді. Тому розпочинати діалог на початковому етапі повинен керівник.

Запитання:	Відповіді:
2 І І І Z ?	2 І І І Z
з в з	з в й
2 І І І І Z ?	2 І І І І І Z
з з р р з	з з в в й

Діти відповідають на запитання, проспівуючи ступені та показуючи їх ручні знаки. Кращий варіант відповіді бажано записати на дошці, а потім просольфеджувати його усім класом.

Однією із форм роботи, яка вимагає від дітей вільного володіння програмовим матеріалом із музичної грамоти і засобами виразного співу, є складання мелодій на знайомі або власні тексти.

Для таких імпрровізаційних завдань слід добирати нескладні віршовані тексти з виразним емоційно-образним змістом, із чіткою ритмічною побудовою.

У методиці вокальної імпрровізації важлива підготовча робота: виразне читання тексту, орієнтація дітей на усвідомлення його змісту, визначення головної думки, переданої в назві твору чи в окремих реченнях, пояснення незрозумілих слів чи словосполучень, встановлення зв'язку елементів музичної мови для передачі змісту даного твору.

З'ясувавши зміст і характер майбутньої мелодії, керівник пропонує дітям знайти відповідний ритмічний малюнок до вірша, потім скласти мелодію з використанням окремих звуків чи інтонаційних зворотів, які вони добре засвоїли під час співу ступенів, закріпивши в слуховому уявленні.

Якщо виникає потреба, керівник допомагає знайти ритмічний малюнок чи доцільну вокальну інтонацію, залучаючи при цьому дітей до висловлювання своїх суджень про відповідність тих чи інших інтонацій для відтворення змісту літературного тексту.

Можна ускладнити завдання: запропонувати дітям імпрровізувати пісні на власні тексти. Бажано, щоб найкращий варіант мелодії музичний керівник записав на дошці та проспівав його з дітьми, спочатку називаючи ступені, потім зі словами. При виконанні таких пісень варто, щоб діти вносили свої пропозиції щодо засобів виразного співу (характер звука, зміна динаміки тощо) відповідно до змісту вірша.

Приклади віршованих текстів, які можуть бути використані для вокальної імпрровізації.

Тік -так, тік-так,	Ку-ку, ку-ку
цокочу весь день отак. чуєм зранку у ліску	

Дітям пропонується придумати інтонацію годинника, або спів зозулі. Нею стає низхідна терція, рівний ритм четвертними.

Добре було б продемонструвати, як на один і той же текст створюється кілька різних варіантів ритму і мелодії.

Можна складати ритмічні малюнки і мелодії до народних прислів'їв, приказок, скоромовок. Спочатку необхідно виконувати завдання усно, потім діти викладають паличками для рахунку ритмічний малюнок, відтворюють кружечками на нотному стані

мелодію без ритму і тільки після такої підготовки починають записувати найпростіші приклади на нотному стані.

І І І І І І І І
з з в з з з р з

Вно-чі трі-щить, а вдень плю-щить

У відповідності із загальним рівнем розвитку дітей і їхньою підготовкою завдання поступово ускладнюються. Музичному керівнику необхідно старанно готуватися до таких завдань, точно визначати мету кожного. Точніше кажучи, дитина повинна “створювати” мелодію за допомогою керівника, а сама бути впевненою, що це її особиста творчість.

Наступного разу музичний керівник може ускладнити й урізноманітнити завдання, запропонувавши дітям самостійно створити ритмічний малюнок на складений свій текст, збільшити кількість ступенів для мелодійного викладу (ЗО, ВІ, РА; ВІ, РА, ЙО).

Імпровізація є чудовим засобом розвитку гармонічного слуху. Доцільно її пов'язувати з малюванням, аплікацією чи ліпленням. На музичних заняттях необхідно пропонувати дітям намалювати ілюстрацію чи створити аплікацію до прослуханої музики, або власної імпровізаційної мелодії. Такі завдання діти виконують залюбки.

В подальшій роботі пропонуються дітям поспівки, які не мають закінчення чи початку.

І І І І І І І
з з в в з р з

На у - ро- ках день за днем...

І І І І І І І
з р р з р р з

у- но- чі на зем-лю ліг

Цікавою формою роботи, яка вимагає концентрації уваги дітей, сприяє розвитку їхньої творчої уяви і відчуття форми, є складання варіацій. Наприклад, керівник записує на дошці певний ритмічний малюнок, а діти складають його варіанти.

Керівник Діти
2 І І | І І || 2 І І | І І ||; 2 І І | І І || 2 І І | І І |

Варіації на певних ступенях:

Керівник Діти

ВІ,ЗО,РА,ЙО,ВІ
 ЗО,РА,ВІ,ВІ,ЙО;ВІ,РА,ЗО,ВІ,ЙО;ВІ,РА,РА,ЗО,ЙО.

Ритмічні варіанти на незмінних ступенях:

Керівник	Діти
2 І П І П	2 П І П І ; 2 П П І І ; 2 І П І І
з рз в вй	зр з вв й зр рз в й з рз в й

Мелодійні варіації при незмінному ритмі:

Керівник	Діти
І І І І І І	2 І І І І І І ; І І І І І І ; І І І І І І
з з р з в й	зр зр р й в з з р з й й р в з в й

Варіювання мелодичних закінчень:

Керівник	Діти
2 І І І І І І	2 І І І І І І ; 2 І І І І І І ; 2 І І І І І І
й в з р з з	й в з з р з й в з р в з й в з р з й

Такі завдання готують дітей до психофізіологічного сприйняття ритмічного боку мелодії, сильної і слабкої частки. У дитини п'яти-шестирічного віку зорове сприйняття набагато гостріше, ніж слухове. Тому при вивченні музично-теоретичного матеріалу і виробленні музичного слуху з перших же днів необхідно приділяти увагу зорово-слуховому сприйняттю. Чим яскравіше зорове уявлення, тим успішніше і глибше слухове засвоєння матеріалу.

З метою концентрації уваги, активізації внутрішнього слуху і загострення відчуття ритму корисно проводити з дітьми старшої групи спеціальні вправи. Керівник записує на дошці ритмічний малюнок знайомої дітям пісні, в якій переставлені місцями такти, а вони повинні виправити «помилки».

В подальшій роботі бажано вдаватися до імпровізації без слів, як складнішої вправи – створення мелодії, відповідної якомусь явищу природи чи настроюю.

Що ж до застосування релятивної системи (відносної системи сольфеджування), то вона не дарма завоювала визнання у багатьох країнах світу як найзручніша для початкового масового вокально-хорового навчання, стала основою музичного виховання. Вона проста й наочна, лад не подається дітям у вигляді готової схеми, а ніби виростає в міру вивчення все нових ступенів. Рухома тоніка дає змогу використовувати зручний діапазон, не “сидячи” довго у непридатному для можливостей дитячого голосу до мажорі, який

хоч-не-хоч музиш використовувати у роботі. В міру набуття нових знань і навичок розширюються можливості пов'язувати творчі завдання з нотною грамотою. У спробах власної творчості закріплюється такий теоретичний матеріал, як поняття про музичну форму розмір, тональність [19; 20].

Не випадково протягом усієї нової історії реформатори музичного навчання наполегливо зверталися до відносної системи сольфеджування, намагаючись спростити, демократизувати, наблизити до мас музичне мистецтво. На новому етапі вона стала ще досконалішою, хоча й це ще не межа і роботи попереду чимало.

Творчі вправи вносять в музичні заняття багато цікавого, пожвавлюють їх. Діти з інтересом сприймають імпровізацію маленьких сценок у ролях, співання імпровізацій на тему загальновідомих простих казок, скажімо, таких, як «Колобок», «Ріпка», «Рукавичка». Ще цікавіше дітям, коли сюжет казки також складений ними.

Із перших кроків доцільно привчати дітей слухати, оцінювати, коментувати власні твори і твори своїх товаришів, робити висновки, зауваження. Бажано в ігровій формі проводити опитування дітей – чому сподобався саме цей твір. Керівнику необхідно стимулювати самостійні пошуки дітей, що краще за будь-які види занять допоможуть відчутти виразність музики. Не слід карати дітей за невиконане творче завдання, краще заохотити, похвалити хоч би за невеличкі успіхи.

Отже, щоб творчі прояви дітей на заняттях мали ціленаправлений, активний та емоційний характер педагогу необхідно:

1. Відбирати такий музичний матеріал, який може бути основою для формування конкретних творчих навичок і в той же час відповідати дидактичним вимогам.

2. Використовувати прийоми, методи і форми роботи, які сприяють створенню на уроці атмосфери творчої активності, зацікавленості, невимушеності.

3. Вибирати прийоми показу зразків творчості в різноманітних видах музичної діяльності дітей.

4. Різними способами імпровізувати.

5. Розробляти і ставити серії творчих завдань.

6. Встановлювати найбільш раціональні шляхи взаємодії видів діяльності на кожному занятті, виходячи із його теми.

Отже, розвиток творчих здібностей дитини на заняттях з музики було і залишається одним із актуальних завдань музичного виховання [13; 25].

Активізація навчально-виховного процесу дошкільнят засобами музичної гри. У музичній педагогіці все частіше порушуються питання про емоційну насиченість занять, інтенсифікацію процесу навчання. Емоційне сприймання невіддільне від переживання музичного образу, розвитку фантазії, образного мислення. Музика, радує і захоплює дітей, викликає в них відповідні почуття, спонукає до роздумів. «Музика є насамперед одна з функцій свідомості, яка організовує життя та будує культуру», - писав В. Асаф'єв [6, с. 37].

Емоційні переживання, забарвлюючи процес вивчення музичного матеріалу, сприяють його доступності, полегшують засвоєння. Великі можливості розвитку дошкільників виявляються у специфічній за формою і змістом діяльності – грі.

Цінність гри, за значенням сучасної дидактики, полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча і виховна функції діють в тісному зв'язку. Гра як педагогічний засіб організовує, розвиває дітей, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

На значення гри у становленні особистості дитини вказували видатні педагоги такі як: К. Ушинський, А. Макаренко, О. Савченко та ін. На розвивальну функцію гри вказували такі педагоги як: С. Шацький, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець.

А. Макаренко вважав, що у дитячому віці гра є нормою, що дитина повинна завжди грати, навіть тоді, коли робить серйозну справу.

Такі педагоги-музиканти як: Н. Ветлігіна, Т. Жданова, І. Зеленецька, В. Усачова вказують на те, що гра в навчально-виховному процесі як на заняттях з музики, так і в позаурочний час є помічником для музичного керівника, гра має захоплювати дітей до складного за своєю природою музичного мистецтва. Навчити розуміти його мову, вміти самовиражатись в різних видах музичної діяльності.

Гра у навчанні дітей – виправданий педагогічний прийом. Він є одним із засобів реалізації такого важливого дидактичного принципу, як врахування вікових особливостей дитини.

Так, як для дошкільників типові не сформованість організму; швидка стомлюваність від одноманітного положення, одноманітної діяльності; відсутність навичок систематичної, цілеспрямованої розумової праці. Але чіпка пам'ять; переважання несвідомої уваги, що зумовлює необхідність її постійної активізації шляхом переключення на різні види діяльності, тощо; яскравість образного уявлення та його конкретність.

Враховуючи вікові особливості дітей музичному керівнику слід пам'ятати, що внаслідок тривалої одноманітної праці під час заняття, коли діти перебувають в одному і тому ж положенні послаблюється увага, різко знижується сприймання, у групі виникає і поступово посилюється гомін. Діти втрачають інтерес до занять, стають неспокійними, розмовляють, оглядаються, соваються за столиками, припускаються помилок. Це спричиняється втому, що змінює перебіг нервових процесів у корі головного мозку.

Під час тривалої, незмінної, одноманітної роботи на занятті в оптимальному збудженні перебувають деякі ділянки кори головного мозку і тому в цих ділянках мозку виникає захисне гальмування, що призводить до послаблення уваги дітей.

Активне сприймання матеріалу у дошкільників триває протягом 5-10 хв., а потім настає процес гальмування. Тому, враховуючи вище вказане, музичному керівнику необхідно на заняттях з музики широко застосовувати музично-дидактичні, музично-ритмічні, рухомі ігри та ігрові елементи танцювального характеру.

Зміна діяльності на занятті, а саме використання ігор, викликають збудження в інших ділянках кори головного мозку, а це сприяє короткочасному відпочинку ділянок, подразнення яких відбувалось у ході навчальних занять. Тому необхідно пам'ятати, що ігрові прийоми знімають втому і напруження, тривалий час підтримують емоційну насиченість та оптимальний тонус пізнавальної активності дітей.

Непомітно для себе, мимовільно, граючись, дитина оперує вкладеними в гру знаннями, набуває певних умінь та навичок.

Музичні ігри допомагають дітям краще засвоїти теоретичний матеріал, музичну грамоту, формують і розвивають музичні здібності – пам'ять, слух, ритмічне та ладове відчуття. В процесі музичних ігор діти набувають потрібні навички – вокально-хорові, творчо-імпровізаційні, ритмічно-супроводні тощо [3].

Крім дидактичних задач, музична гра виконує неабиякі виховні функції: Збагачує духовне життя дітей, вчить їх спілкуватись, розвиває дитячу ініціативу, сприяє формуванню колективізму. Введення в життя дитини музичних ігор викликає в них радісний настрій, створює оптимістичний ритм їх навчання та виховання, благотворно впливає на емоційну сферу дітей. Музична гра підвищує інтерес дітей для навчання, бо дає кожній дитині можливість випробувати свої сили, пережити хвилювання успіху, піднести самооцінку.

Діти особливо емоційно реагують на музику, що відтворює різноманітні яскраві образи, сюжети тощо. Використання в навчально-ігровій діяльності рухів сприяє розкриттю художніх властивостей твору. В ігровій формі діти вчаться інсценізувати пісні, створювати власні мелодії, грати на простих музичних інструментах. Гра має бути тісно пов'язана з сюжетами казок чи інших літературних творів, з малюнками, рухами під музику, літературною творчістю. Мета ігор – через синтез музики і слова, танцю, ритмічних рухів виховувати ритмічне почуття, музичні здібності.

Методика організації музичної гри передбачає виконання певних умов. Насамперед музкерівнику слід чітко визначити, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі і змісту заняття та віковим особливостям дітей. Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, в якому визначити : дидактичну спрямованість, розвиваючі і виховні цілі, ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти та інше), хід гри.

Музичні ігри корисно включати в кожне заняття з музики, дбаючи, щоб дидактична спрямованість їх відповідала завданням, що ставляться в навчальних програмах з музики. Наведемо приклади деяких ігор, що пропонуються у дошкільних закладах.

«Музичне коло». Дидактична спрямованість – закріплення музичних уявлень про висоту та силу звуку, темп музики;

формування вмінь ритмічно і виразно рухатися; забезпечення рухової розрядки на музичному занятті.

Розвивальні і виховні цілі – розвиток пізнавальної, вольової та емоційної сфери; формування музичних здібностей, виховання позитивного ставлення до художніх видів діяльності.

Хід гри – музкерівник пропонує дітям змагання на кращого знавця музики. По команді педагога діти утворюють коло. Дітям пояснюються правила гри: під час марширування по колу уважно слухати музику, розрізняти високі і низькі звуки, зміни темпу, динамічні відтінки й втілювати їх в певних рухах під час ходьби, бігу, оплесків тощо. Враховуючи невеликий обсяг пам'яті та нестійку увагу малечі, гру доцільно проводити поетапно.

I етап – визначення високих і низьких звуків: діти марширують по колу під музику, яку виконує керівник. Якщо музика звучить в середньому регістрі, діти тримають руки на поясі. При переході музики в високий регістр руки дітей здіймаються догори. Під час звучання мелодії на низьких нотах вони присідають і рухаються навприсядки.

II етап – визначення динамічних відтінків: під час ходьби по колу діти певним чином реагують на зміни сили звучання супроводу. Якщо музика виконується голосно, діти марширують під власні оплески. При тихому звучанні музики вони опускають руки і легенько йдуть на пів пальцях.

III етап – визначення змін темпу: під музику в помірному темпі діти марширують, карбуючи крок. Якщо музика звучить швидко, діти переходять на біг. Під час уповільнення темпу йдуть приставним кроком уперед.

На занятті можна використовувати не всі етапи гри, а лише ті, що відповідають змісту виучуваного музичного матеріалу.

«Три кити». Дидактична спрямованість – формування навичок слухання музики, вмінь розрізняти різнохарактерні твори, зокрема пісню, танець, марш.

Розвивальні і виховні цілі – активізація довільної уваги, зміцнення музичної пам'яті, нагромадження музичних вражень з метою виховання інтересу до музичного мистецтва, формування емоційної культури.

Хід гри — музичний керівник розпочинає гру з цікавої, емоційно насиченої вступної бесіди про безмежно великий світ

музики, про природу музичного мистецтва, про три основні типи музики – пісню, танець і марш. Далі пропонує дітям здійснити подорож по «музичному океану» і зустрітись там з трьома китами. Дітям роздаються різнокольорові, барвисто оформлені картки з відповідним зображенням.

Умови гри такі: уважно слухати музику, яку виконує муз. керівник, розрізняти пісню, танець, марш і піднімати відповідні картки. Гру бажано проводити у формі змагання між рядами, або окремими дітьми.

Можливий ще один, трохи складніший варіант цієї гри, який доцільно застосовувати наприкінці кожного місяця для контролю за рівнем засвоєння програмового музичного матеріалу для слухання. Дітям пропонують музичні твори, що вивчались протягом місяця, з завданням не тільки віднести їх до певного типу музики – пісні, танцю, маршу, але й визначити автора і назву твору.

«Луна». Дидактична спрямованість – формування навичок відтворення висоти музичних звуків та їх ритмічної організації.

Розвивальні і виховні цілі – вдосконалення музичної пам'яті, розвиток мелодичного та ритмічного слуху, вокально-хорових навичок, виховання спостережливості, вольових якостей, впевненості у власних силах.

Хід гри – одна дитина або група дітей намагаються точно відтворити мелодію, яку проспівав керівник. Таким чином діти виконують роль «луни». Гру під контролем керівника можуть проводити також найбільш підготовлені діти.

«Оркестр». Дидактична спрямованість – формування ритмічного слуху, навичок музикування та ансамблевої гри.

Розвивальні і виховні цілі – активізація довільної уваги, поглиблення її обсягу та розподілу, розвиток моторного апарату, виховання ініціативності, дисциплінованості, колективізму.

Ігровий реквізит – декілька таблиць з графічним зображенням ритмічних малюнків, музичні інструменти: трикутник, музичні молоточки, дерев'яні ложки, тамбурін тощо.

Хід гри – під керівництвом музичного керівника діти одночасно виконують декілька ритмічних малюнків. Таким чином утворюється так званий «оркестр». Ритмічні вправи зображені на таблицях, повинні бути різноманітними, але мати однакову

кількість тактів. Керівник роздає групам дітей музичні інструменти. Кожна група окремо під керівництвом муз. керівника відпрацьовує певний ритм. Коли діти зможуть впевнено виконувати ритмічні малюнки, можливе їх поєднання в «оркестр». Під час одночасного ритмічного виконання керівник повинен стежити за правильністю, чіткістю, злагодженістю.

«Дощик». Дидактична спрямованість – поглиблення усвідомлення дітьми поняття про співвідношення музичних тривалостей.

Розвивальні і виховні цілі – концентрація уваги, свідомості, розвиток асоціативно-образного мислення, формування поняття про зв'язок між музичним та природним ритмом, виховання точності, організованості, спостережливості.

Ігровий реквізит – плакат з графічним зображенням ритму та допоміжним текстом.

Хід гри – діти оплесками відтворюють ритмічну вправу, яка об'єднує в собі різні тривалості: восьмі, четвертні та половинні. Керівник порівнює ритм запропонованої вправи з ритмом дощу, який спочатку йшов швидко, а потім все повільніше. Для полегшення виконання дітьми цієї ритмічної вправи доцільно застосовувати допоміжний текст, наприклад: дітям пропонується «зобразити дощик», тобто проплескати вправу, промовляючи вголос текст.

І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І
дощик	капав	дрібно,	дрібно,	дощик	крапав	дрібно,	дрібно								
І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І	І
а	те	-	пер	все	тих	-	ше,	тих	-	ше					
І			І		І		І	І		І					
Зу	-		пи	-	нись		ско								
			І		І										
			рі	-	ше.										

«Живий рояль». Дидактична спрямованість – закріплення поняття про звуковисотне співвідношення ступенів, формування навичок сольфеджування, колективного музикування.

Розвивальні і виховні цілі – розвиток мелодичного і гармонічного слуху, ладового відчуття; виховання емоційної культури, колективізму, відповідальності.

Хід гри – групі дітей доручається роль «живого роялю». Керівник в ролі виконавця. Перед тим, як розпочати, потрібно настроїти її учасників на певний лад і тональність. Потім учасникам гри «роздаються» певні звуки, тобто діти повинні запам'ятати висоту «своїх» ступенів ладу і по команді керівника інтонаційно правильно і своєчасно їх відтворити. Таким чином «живий рояль» може виконувати невеличкі мелодії.

«**Хто це?**» Дидактична спрямованість – закріплення поняття про тембр музичних звуків.

Розвивальні і виховні цілі – формування тембрового слуху, поглиблення довільної уваги, зосередженості, виховання емоційної і слухацької культури.

Хід гри – дітям пропонується впізнавати товаришів за тембром голосу або інструменти за їх звучанням у звукозапису.

«**Сонце – хмара**». Дидактична спрямованість – закріплення поняття про мажорний та мінорний лади. Для полегшення засвоєння дітьми своєрідності забарвлення цих ладів доцільно використовувати традиційні порівняння: мажор – «світло», «сонце»; мінор – «тінь», «хмара». Суть гри полягає в тому, що діти від запропонованого керівником звуку повинні заспівати невеличку мелодію: спочатку на ступенях мажорного ладу, а потім мінорного. При цьому доцільно застосовувати допоміжні тексти, що мають відповідний емоційний настрій, наприклад:

Мажор («Сонце»)

П П І І П П І І

й л в н з р з н в л й й

Ясне сонце встало, землю привітало.

Мінор ("Хмара")

П П І І П П І І

й л в н з р з н в л й й

Хмара налетіла, сонечко закрила.

При розучуванні цієї мелодії керівник повинен акцентувати увагу дітей на звучанні III і VI ступенів (в мажорі – радісно, світло, високо; в мінорі – сумно, темно, низько).

«**Ми – композитори**». Дидактична спрямованість – формування поняття про музичний образ, уміння оперувати музично – слуховими уявленнями, закріплення навичок музичної імпровізації.

Розвивальні і виховні цілі – збагачення уяви, розвиток творчого потенціалу, індивідуальних емоційних особливостей, виховання естетичного ставлення до мистецтва та навколишнього світу.

Ігровий реквізит – плакати, роздаткові картки зі словесними текстами для імпровізацій.

Хід гри – музичний керівник пропонує дітям різноманітні творчі завдання, як от : придумати мелодію в заданому характері, темпі; підібрати мелодію до запропонованого тексту; створити музичну характеристику до певного образу.

Таким чином, доречне застосування на заняттях з музики ігрового методу навчання прискорює розвиток у дітей дошкільного віку певних музичних здібностей – пам'яті, відчуття ладу і ритму, а також активізує такі загальні психічні процеси, як увага, мислення, емоційно-образна уява дітей. Крім того, музичні ігри як колективна форма діяльності дітей благотворно впливають на формування характеру, вольових якостей, загальної естетичної культури дитини. Позитивний емоційний клімат, що створює гра на заняттях з музики, сприяє підвищенню в дошкільнят інтересу до музики.

Вплив музики на формування вокально-хорових здібностей дітей дошкільного віку. Якість музичного слуху залежить і від спадковості, і від середовища, яке впливає на його розвиток. Колискова пісня матері є для немовляти першим музичним враженням.

Музичне оточення – сприятлива умова для розвитку музичного слуху і зміцнення музичної пам'яті дитини. Однак у багатьох дітей немає такого оточення, і в них музичний слух не рідко «спить». Ці діти часто не цікавляться музикою, не намагаються співати, а якщо і співають, то фальшиво.

Мета перших занять з музики викликати інтерес до музики, збудити у дітей бажання співати, розуміючи початкове навчання співу як «результат» наслідування того хто навчає.

Тому, серед багатьох видів музичної діяльності, що використовуються у дошкільних закладах особливе місце посідає хоровий спів, в процесі навчання якому розвиваються загальні, музичні, вокально-хорові здібності, увага, мислення, виховуються цінні особистісні якості (висока мораль: порядність,

дисциплінованість, чесність, згуртованість, відповідальність, доброта, співчуття та повага до інших), естетичний смак, любов до музики [9].

Одним із першорядних завдань, що стоять перед музичним працівником, є розвиток музичного слуху у дітей. Адже це найважливіший компонент музичних здібностей.

Дошкільний вік (4–5р.) – самий піддатливий для систематичної роботи по формуванню вокальних навичків і розвитку музичного слуху. Правильний і виразний спів (переживання і поняття змісту музики) завжди обумовлюється якістю і рівнем розвитку музичного слуху, музично-слуховим компонентом.

Дослідження психолога Б. Теплова підтверджують, що музичний слух – надзвичайно складна властивість людини чути звуки в їхньому висотному, ритмічному, ладовому і гармонічному співвідношенні. Отже, музичний слух – здібність, що складається з кількох компонентів: ритмічного і звуковисотного складників ладового, мелодійного і гармонічного чуття, музичної пам'яті, внутрішнього слуху, що їх слід розвивати одночасно і систематично. Головним же спрямуванням має бути вироблення слухової уваги на заняттях музики. Насамперед у дітей слід виховувати емоційну увагу, оскільки в основі її лежить інтерес, який підвищує рівень здібностей кори головного мозку.

Досвід підтверджує правильність такої трактовки. Тільки за наявності інтересу поступово увага притягається до музичних звуків, дітей легше навчити вслухатися в них, розрізнити їх за висотою.

Мета перших занять з музики викликати у дітей інтерес до музики, збудити бажання співати. Дуже важливо, щоб пісні, вправи і поспівки мали невеликий діапазон і були зручні теситурно. Для цього корисно діапазон перших пісень і вправ не перевищувати квінти, а мелодичний малюнок їх мав переважно мажорну ладову основу, побудовану здебільшого на звуках тонічного тризвуку.

Діти залюбки виконують вправи з елементами звуконаслідування різних музичних інструментів, птахів, тварин тощо, побудованих на уривках з елементами дитячих пісень.

Звуконаслідування захоплює дітей, викликає відповідну емоційну реакцію, допомагає усвідомити висоту звука.

У розвитку звуковисотного слуху неабияку роль відіграють активні засоби відтворення звуків за допомогою різних графічних записів та рухів руки. Доцільно використовувати наочно-схематичне зображення мелодії за допомогою кубиків, листочків, прапорців, чистих і зафарбованих овалів тощо [21].

У наочно-схематичних зображеннях важливо виділяти кожен звук, не порушуючи співвідношення за висотою і тривалістю при наочному зображенні загального малюнка мелодії. Завдання тут є зв'язок слухових уявлень з зоровим та доповнення їх активними рухами руки. Коли діти співають нескладні поспівки, керівник показує їм рукою відносну висоту звуків мелодії. За кожним звуком умовно закріплюється постійне за висотою місце. Та ефективність результатів можна досягти, навчивши дітей під час співу показувати рукою співвідношення звуків за висотою. За комплексом сприймання у дітей краще формується і закріплюється уявлення звуковисотного та ритмічного характеру пісні.

Одним з важливих завдань розвитку музичного слуху у дітей – навчити їх свідомо сприймати і точно відтворювати елементи музичної звуковисотності, відчувати ступені ладу і співвідношення між ними на ладовій основі.

При засвоєнні мелодії слід звертати увагу дітей на деякі елементи звуковисотності, тобто на рух мелодії, висоту і тривалість звуків.

З перших занять з музики керівник починає роботу над звуковисотністю. Послухавши 2–3 звуки, що співає або грає музичний керівник, діти визначають, який звук вищий (тонкий), який нижчий (грубіший). Спочатку інтервал між звуками повинен бути великим (октава, квінта), а пізніше інтервал зменшується (кварта, терція, секунда).

Спів звуків потрібно поєднувати з рухами руки: звук вищий – долоня руки вище, звуки однакової висоти положення руки на одному рівні, нижчий звук подається нижчим положенням руки. Якщо діти впевнено розрізняють звуки довші і коротші, голосніші і тихіші при виконанні, вищі і нижчі та звуки на одному рівні, то після підготовчого періоду можна розпочати вивчення ступенів відносної (релятивної) системи, які допоможуть дітям скоріше

розвинути музичний слух, пам'ять, уміння співати по ступенях, розуміння музичних творів і виконання пісень. Корисно в цей період робити різний наочний матеріал. Наприклад розрізна ступенева абетка, яку легко виготовити з допомогою дітей. На аркуші прямокутної форми (13-20) креслимо п'ять лінійок нотного стану 2 см. одна від одної. З кольорового паперу вирізають 5-10 кружечків (ступенів), якими діти користуються на заняттях. Кольорова сторона кружечка – короткий звук, зворотна сторона кружечка означає довгий звук. За таким же принципом необхідно виготовити фланелеву переносну дошку, або магнітну дошку, яка являє собою металеву пластинку розміром 120-80 см. З намальованим на ній нотним станом. Набір ступенів-кружечків до неї – це кружечки з паличками (штиль), виготовлені з фанери, картону. На зворотному боці до них прикріплені маленькі магнітики.

Магнітна дошка використовується на заняттях з музики для дітей всієї групи, а фланелева індивідуально для кожної дитини. Користуватися розрізною музичною абеткою можна так: керівник грає або співає яку-небудь просту вправу з кількох звуків на одній висоті. Діти аналізують, які це звуки за тривалістю, висотою і розміщують на дошці з нотним станом білі і кольорові ступені. Керівник контролює, чи всі діти правильно виконали завдання, а потім пропонує проспівати ці ступені. Після закінчення першої вправи дітям пропонується виконати наступні дотримуючись того самого порядку. Завдання зводиться до того, щоб діти навчилися розміщувати ступені на нотному стані по висоті і вивчили назви ступенів.

Після того, як діти добре навчаться розрізняти рух мелодії, високі і низькі звуки, можна поступово підходити до засвоєння на слух ступенів відносної (релятивної) системи.

Роль вокально-хорових навичок у розвитку музичних здібностей дітей. Важливу роль у музичному вихованні дітей дошкільного віку на заняттях з музики відіграє хоровий спів – найголовніший засіб художнього виховання. Він є невід'ємною складовою частиною естетичного виховання, великою організуючою і дисциплінуючою силою.

Хоровий спів прилучає дітей до музичного мистецтва і культури, дає можливість ознайомити їх з найкращими зразками

музичної літератури, класичної спадщини і народної творчості, допомагає виховувати у дітей моральні якості людини.

Робота над вокально-хоровими навичками починається в середній групі. Щоб досягти хороших наслідків у вихованні вокально-хорових навичок, треба добре знати і уміти створити загальні умови для успішного формування навичок, знати послідовності цього процесу. Прищепити певну навичку або ряд навичок, треба починати з того, щоб діти усвідомили, зрозуміли, що їм треба робити, тобто усвідомили зміст завдання і засіб виховання дії. Ця перша умова вимагає вмілого, гармонійного поєднання пояснень і практичного показу.

Як відомо, співацькі навички поділяються на вокальні й хорові. До вокальних навичок належать ті, які необхідні кожному співакові, незалежно від того, співає він один, чи в хорі (правильне дихання, чітка дикція, чистота співу тощо); до хорових навичок ті, які потрібні для загального співу, а саме: почуття ансамблю (вміння зливати свій голос з іншими співаками, співати одночасно), почуття строю (вміння співати точно на тій висоті, що й весь хор). Отже, дітям необхідно оволодіти вокально-хоровими навичками [28].

Всі згадані навички прищеплюються не послідовно, а паралельно з зосередженням уваги на деяких основних елементах співацького процесу (насамперед – на диханні, інтонації і якості звука).

Пояснення якого-небудь завдання дітям здебільшого буде спиратись на аналіз того, що вони чують та бачать. Так, наприклад, якщо керівник хоче пояснити, як треба правильно стояти під час співу, то він показує і пояснює, що стояти під час співу потрібно так, як стою я, не мляво, але й не напружено, корпус підтягнутий. Ноги міцні не зігнуті в колінах, я добре спираюсь на п'ятки, носки трохи розставлені. Отак і вам необхідно стояти під час співу.

Такі завдання слід задавати і щодо змісту завдання, і способу його виконання. Наприклад, керівник хоче вивчити дітей співати так званім близьким звуком, тобто навчити правильно використовувати резонатори, направляти звук. Він показує, як потрібно співати вправу та звертає увагу дітей на те, як світло, дзвінко звучить його голос, (на схожість цього звучання зі

знайомими дітям звуками скрипки, дзвоника тощо). Перед дітьми поставлена конкретна звукова мета, доступна їх розумінню (наслідувати дзвоник, скрипку тощо).

Музичний керівник показує дітям, яким чином можна досягти потрібного звучання, як правильно відкривати рота, як починати спів (ніби вдихаючи аромат квітки), як стояти під час співу тощо. Отже, різними засобами він пояснює мету, до якої необхідно прагнути (звучання голосу), і шлях, яким можна досягти цієї мети. Можна сказати, що набуття дітьми вокального досвіду змінює в деякій мірі співвідношення показу і пояснення. Чим більший вокальний досвід здобули діти, тим меншу роль відіграє показ, а більшу пояснення. Сама форма бесіди повинна активізувати зорову і слухову увагу дітей. Тому бесіда керівника, побудована на питаннях, дітям дуже доречна («Як я стою?», «Як я відкриваю рота?», «Коли я співала краще, вільніше, світліше?»). Роблячи порівняння з зоровим, слуховим і просторовими уявленнями, керівник мусить підібрати зрозумілі порівняння. Наприклад, він хоче, щоб діти зрозуміли потребу правильно відкривати рота при тихому співі. Потрібно навчити, як ясно і тихо ми розмовляємо, знаходячись у кімнаті, де хтось спить, і ми боїмося його розбудити. Можна іноді використати аналіз не тільки позитивного показу, але й негативного, неправильного, щоб шляхом порівняння довести перевагу кращого.

Вокальний показ керівника мусить бути правильним. Необов'язково мати сильний голос, але він повинен добре володіти вокальним матеріалом.

Другою обов'язковою умовою успішного формування вокально-хорових навичок є систематичність занять. Як уже вказувалось, багаторазове повторення дії веде до її автоматизації. Чим простіша дія, тим легше і скоріше вона автоматизується, чим вона складніша – тим довше проходить цей процес. Відомо, наприклад, що навіть досвідчений співак-соліст не одразу може навчитись співати в хорі або вокальному ансамблі, тобто оволодіти навиком узгоджувати свій спів зі співом колективу.

А якщо перед недосвідченим співаком поставлені вимоги навчитись одночасно вільно видобувати, округлювати, правильно скеровувати вокальний звук, чисто інтонувати, виразно фразувати,

співати узгоджено з усім хором – то таке складне завдання вимагає регулярних і наполегливих занять.

Треба забезпечити, з одного боку, поступовість у нашаровуванні завдань, а з іншого – систематичність, послідовність у вправах. Наприклад, якщо після того, як діти навчаться добре співати в помірному темпі необхідну послідовність звуків у зручній теситурі, дати їм пісню в швидкому темпі, побудовану на стрибках в широкому діапазоні, то хороших наслідків не досягнемо. Так само, якщо матеріал вправ і пісень керівник добирає в певній системі, але працює з дітьми нерегулярно, то подібних наслідків теж не досягне.

Завдання потрібно поступово ускладнювати і створити умови для постійного удосконалення їх. Наприклад, добившись у дітей вільного звучання на диханні з хорошим використанням резонаторів на мелодіях в зручній теситурі і в помірному темпі, переходити до співу мелодії у більш швидких темпах слід обережно. Тому розучування пісні здебільшого проходить спочатку в уповільненому темпі.

Особливо ретельно треба дотримуватись поступовості і систематичності завдань, коли доводиться переборювати хибні навички співу і прищеплювати нові, правильні. Це так зване явище інтерференції, при якому виявляється конфлікт між старою і новою навичкою. В цьому випадку доводиться гальмувати стару навичку. Наприклад, дитина звикла співати напружено, а її треба навчити співати вільно, без напруження. Звична дія (напружений спів у даному разі) весь час гальмує утворення нової навички (ненапружений спів).

Процес перебудови відбувається дуже повільно, але ось керівник добився того, щоб діти співали вільно, проте, як тільки змінюються обставини, за яких самоконтроль дитини слабшає (діти наприклад, хвилюються під час виступу), як стара навичка перемагає нову (якщо остання закріплена ще недостатньо). Щоб такого не траплялося, слід добре закріпити нову навичку, утворити стійкий стереотип. І тут систематичність, поступовість грає винятково важливу роль.

Третьою умовою успішного формування вокально-хорових навичок є зацікавлене, емоційне і, разом з тим, свідоме ставлення до цієї справи. Захоплення образами пісні, естетична насолода все

це викликає бажання вивчити пісню. Успішному навчанню допомагає усвідомлення своїх досягнень і розуміння недоліків. Тому корисно, щоб керівник після розучування пісні пояснював дітям, чого вони навчились, в чому пішли вперед. Важливим є також добір таких пісень, які можуть захопити дітей, і зробити цікавою роботу над цими піснями або вправами. Виховувати навички на певному репертуарі корисно, бо художній образ сприяє успішному утворенню навичок.

У пісні та чи та вокальна мета для дитини виглядає цілком умотивованою самим змістом і характером пісні. Добитись, наприклад, правильного співу на «Колисковій» муз. Я. Степового, вирівняти на ній діапазон легше, ніж на вокальній вправі, бо плавного, рівного співу вимагає характер пісні. Проте на певних етапах навчання потрібно тимчасово виділити навичку (або групу їх) немовби великим планом». Тут на допомогу приходять вокальні вправи. Вокальна вправа дає можливість звузити завдання. Стислість вокальної вправи дозволяє повторити її багато разів. Проте, щоб діти співали емоційно, слід вибирати найбільш змістовні, мелодійні вправи [32; 34; 35].

Розглянемо основні положення вокальної педагогіки, на якій повинна ґрунтуватися система вокальних вправ в хорі.

Співацька постава. В роботі по вихованню вокально-співацьких навичок велике значення має *правильна постава під час співу. З самого початку і протягом усього періоду навчання керівник приділяє постійну увагу правильній поставі дітей, яка є необхідною умовою правильного дихання, звукоутворення, звуковедення тощо. Діти під час співу повинні стояти рівно, ноги в першій позиції, (п'яти вкупі, а носки нарізно, або злегка виставивши одну ногу вперед) опустивши руки, голову не опускати і не піднімати вгору, дивитись прямо перед собою. При такій поставі складаються умови для вільного руху гортані, для природного вільного дихання. Корпус не млявий і не напружений, не горблячись і не піднімаючи плечей, а трохи відвівши їх назад.*

Якщо діти співають сидячи, стільці повинні відповідати їх зросту. Сидіти треба так, щоб ноги співака стояли на підлозі, корпус тримати рівно, не спираючись на спинку стільця. Показуючи, як треба стояти чи сидіти під час співу, керівник пояснює дітям правила, яких вони повинні дотримуватись під час

співу, аналізує їх та пояснює значення правильної постави для вільного дихання, для його утримання, для звуковедення. Він пояснює дітям, що розслабленість, млявість м'язів робить їх неуважними, настроює не на активну роботу, а на відпочинок (відпочиваючи, людина розслаблює м'язи, демобілізує свою увагу). В той же час треба застерігати малечу від напруження корпусу, пояснюючи, що зайве напруження м'язів викликає так звані затискування, які заважають говорити, співати. Керівник може навести приклади того, як різні види діяльності вимагають відповідної позиції тіла, показати плакати, що ілюструють правильну позицію при співі стоячи і сидячи.

Довгий час, поки правильна позиція не стане звичкою, керівник мусить контролювати її, виправляти дітей, хвалити тих, хто правильно стоїть чи сидить при співі. Разом з тим він повинен пам'ятати, що не треба ставити перед дітьми таких вимог, яких вони не можуть виконати. Не можна домагатись відповідної позиції, про яку йшла мова протягом цілого уроку.

Слухаючи музику або пояснення керівника, виконуючи завдання з музичної грамоти, діти не повинні дотримуватись співацької постави. Відомо, що співати без перерви більше 8-10 хвилин не рекомендується. Отже, і знаходитись «в позиції» без перерви треба не більше 8-10 хвилин.

Дихання. Дихання – це фундамент на якому будується спів. Значення правильного дихання для співу таке велике, що про нього навіть кажуть: «Співати – це значить уміти дихати».

Процес дихання, при якому наші легені то поповнюються повітрям, то видихають його, складається з двох поперемінних моментів: вдиху й видиху. Дихання людини відбувається автоматично, без участі її волі разів 16 на хвилину, причому вдих і видих рівномірні. Вдихати повітря потрібно через ніс, таким чином воно очищається, стає вологим і трохи нагрівається.

Під час співу дихання відбувається не так часто, як звичайно а в 2-3 рази рідше, і вдих, і видих, які доводиться свідомо регулювати, далеко не рівномірні. Після порівняно короткого вдиху співак затримує повітря в легенях і видихає його не зразу, використовуючи для утворення звука. Співаючи, зовсім не потрібно набирати занадто багато повітря, - переповнення легенів

зайвим повітрям тільки утруднює самий процес співу і відбивається на чистоті звучання (інтонації).

Починаючи пісню чи музичну фразу всередині пісні (коли між ними є цезура або пауза) вдих спокійний і досить глибокий можна робити через ніс. Коли беремо коротке дихання у процесі співу то його набирають одночасно через рот і ніс. Вдих повинен бути спокійним і безшумним, а видих – спокійним, тривалим і рівним, без ривків і поштовхів, з таким розрахунком, щоб дихання вистачило на всю музичну фразу. Економний, повільний видих допомагає роботі голосових складок, утворюючи рівний тиск повітря в підзв'язковому просторі, надає звукові так званої опори, тобто повноти, насиченості і змістовності. Недостатній тиск повітря при млявому видиху дає безопорний, беззмістовний звук і нечисте, знижене інтонування. Надто енергійний видих призводить до затисненого звука і теж фальшивого співу – в бік підвищення.

Передихати в пісні найкраще поміж музичними фразами (за розділовими знаками тексту або поміж віршованими його рядками). Не можна передихати посеред слова, що досить часто трапляється у дітей дошкільного віку та першокласників, бо вони надто швидко витрачають весь запас повітря. Щоб взяти дихання поміж фразами, останній звук попередньої фрази ледь помітно вкорочують. Такого вкорочення звука, звичайно, не буває при вдиханні після пауз, а тим більше на початку пісні. Само собою зрозуміло, що при виконанні швидких, рухливих пісень вдихання буде вкороченим, неповним, а в піснях повільного та помірною характеру – спокійним, глибшим і повнішим.

Різні способи дихання мають назву типів дихання. Основні типи дихання:

1. Грудне, або середньо реберне, при якому розширюється середня частина грудної клітки, що дає можливість повніше вдихнути.

2. Ключичне, або верхньореберне, при якому грудна клітка розширюється вгору до плечей і в процесі дихання бере участь лише верхня частина легень, отже таке дихання дуже поверхове і недостатнє.

3. Нижньореберне, при якому розширюються нижні ребра, що дає можливість найбільш глибокого вдихання.

4. Діафрагмальне, в якому бере участь так звана діафрагма, а грудна клітка розширюється в бік черевних органів.

Два останні типи дихання тісно пов'язані між собою, тому звичайно говорять про нижньореберне діафрагмальне дихання, в якому переважають рухи нижніх ребер і черевної стінки. Та й взагалі цілком відокремлених один від одного, чистих типів дихання ні у співі, ні поза співом не існує. Наведені визначення типів дихання дається на підставі лише переважання рухів у різних частинах нашого дихального апарату.

Найкращий тип дихання, яким повинні уміти користуватися під час співу діти, це мішане – грудне й реберно-діафрагмальне, в якому беруть участь середні і нижні ребра та діафрагма.

Працюючи з дітьми над диханням, успішно використовують ігровий прийом, рекомендований Н. Гроздецькою. Фіксує увагу дітей на образі і удосконалюючи їх дихання, керівник, не відходячи від ігрового образу, йде до мети через гру: «Бачите, діти, який чудовий бузок у вазі? Візьмемо гілочку і будемо глибоко вдихати її аромат» і т. д. Корисно запропонувати дітям таку вправу: взяти спокійно дихання так, немовби понюхати квітку і вдержуючи його, лічити на одному диханні в слух до 5. Повторюючи вправу, можна поступово збільшити лік до 8. Ця проста вправа допоможе виробити навички затримувати дихання.

Спокійне глибоке вдихання добре виховувати на таких піснях, як «Берізонька» муз. А. Філіпенка, «Котику сіренький», «Вийди, вийди, сонечко» українські народні пісні. Треба навчити дітей брати дихання не тільки повільно, але й швидко, коротко, таким диханням доводиться користуватися в співі найчастіше.

Діти часто «проковтують» перший склад слова, який іде після вдишу. Добиваючись того, щоб слово після вдишу було вимовлено ясно і щоб попередній звук був проспіваний досить протяжно, керівник створює умови, які сприяють розвиткові короткого дихання. Наприклад, діти співають українську народну пісню «Ой, єсть в лісі калина». Якщо діти протягують склад «на» в слові «калина» і своєчасно, без запізнення проспівують слова «калина», «комарики-зюбрики, калина», то вони мимоволі повинні будуть взяти дихання, коротко і швидко. Керівник звертає увагу на те, що і коротке дихання повинно бути глибоким, інакше його не вистачить до кінця фрази.

Найбільш складним у співацькому диханні є економне видихання під час співу, тобто так званий спів на диханні. Мова йде про мінімальне витрачання повітря на голосові зв'язки. Хоч дихальні шляхи у дітей відносно вузькі в порівнянні з обсягом легенів, а діафрагма, міжреберні і грудні м'язи розвинені слабо і дихання поверхове, проте з самого початку потрібно навчити дітей правильному диханню, яке не відрізняється від дихання дорослих співаків. Корисно для відчуття опори вокальні вправи співати стаккато на акцентованій голосній «а», а також легато без зміни дихання.

Виробляючи економне видихання, можна використати різні життєві порівняння, при яких доводиться мінімально витратити дихання (наприклад, роздування м'яча, вихід повітря з пошкодженого м'яча тощо).

Особливу увагу дітей керівник звертає на потребу співати «на диханні» при динамічних позначеннях. Треба довести, що чим менша сила звучання, тим більше треба затратити дихання, показати різницю між тихим співом «на опорі» і «без опорі».

Природне звукоутворення – один з важливих елементів виконавських прийомів. Основними принципами звукоутворення є зв'язний спів (легато), як основа співацького мистецтва, активна (але не форсована) подача звука; вироблення високого головного звучання як основи, але поряд з цим – використання в дитячому співі мікста і грудного регістра, особливо в низьких дитячих голосах.

Легато – вважається основою вокального мистецтва. Спів легато на всьому діапазоні можливий лише при повному поєднанні регістрів голосу, однакового вироблення високого головного звучання, і поєднання його з грудним регістром, тобто засвоєння мішаного регістра.

Діти швидше оволодівають грудним резонансом, хоч тут є небезпека горлового звучання, якого важко позбутися.

Горлове звучання – перша ознака відсутності співацького дихання. Найважче дітям оволодіти головним резонатором. У верхньому регістрі, як правило, звучить фальцет, або крикливий відкритий звук. Керівник повинен домагатись, щоб діти при звичаїлись до користування верхніми резонаторами (горло, піднебіння, носова порожнина і надставна труба). Для цього їх

треба тривалий час тренувати на співацьких вправах і обов'язково показувати практично.

У науково-методичній літературі дається багато порад і прикладів, як виховувати м'який, світлий тембр дитячого голосу. З метою виховання природного звукоутворення і високої позиції голосу корисно чергувати вправи у висхідному і нисхідному напрямках.

Навчаючи дітей співати плавно, зв'язно (легато), наспівно, керівник повинен знати, чим саме досягається легато. Перш за все це:

1. доспівування звука до кінця;
2. коротка, швидка вимова приголосних; у закритих складах приєднання приголосної, що закриває склад, до наступного складу;
3. обережна вимова ненаголошених складів, особливо в тих випадках, коли ненаголошений склад припадає на більш високий звук. Голосні звуки мають утворювати єдину лінію, «пробивати» приголосні.

Працюючи над вокальною технікою дитячого хору, музичний керівник має домагатися від дітей єдиної манери звукоутворення, звуковедення, способу артикуляції, не тільки правильного, а й однотипного формування голосних і приголосних звуків; підпорядкування сили і тембру звучання кожного голосу вимогам і завданням загально-хорового звучання відповідно до характеру виконуваного твору і диригентської інтерпретації.

Єдність дій всіх дітей групи, спрямованих на вирішення вокально-технічних і художньо-виконавських завдань, є неодмінною умовою виразного колективного співу на заняттях з музики.

Отже, розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з музики залежить від ініціативи та майстерності музичного керівника в доборі музичного матеріалу та методів роботи з ним.

Використана література:

1. Абдулін Є. Теорія і практика музичного викладання у загальноосвітній школі. М., 1987.
2. Алієв Ю. Б. Спів на уроках музики. М., 1978.
3. Амлінський Р. С. Музичні ігри. К.: музична Україна, 1981.
4. Андрєєва О. С. Основи музичної грамоти. К.: Музична Україна, 1978.
5. Андрієнко О. Розвиток творчої особистості дитини. Початкова школа. 2010. № 8. С. 7–12.
6. Асаф'єв В. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К.: Дошкільне виховання, 1999. 70 с.
8. Барко В. Як визначити творчі здібності дитини? К.: Новий світ, 2001. 126 с.
9. Бервецький З. Т., Хлебнікова Л. О. Виховувати музичну культуру. Грані творчості. К.: Рад. Школа, 1989.
10. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім» Плеяди, 2017. 206 с.
11. Буц Л. М. Рухливі ігри під музику. К.: Муз. Україна, 1978.
12. Верещагіна А. З. Жофчак З. З. Музика 1-й клас. К.: Музична Україна, 1987.
13. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. К.: Муз. Україна, 1978. 256 с.
14. Вчимося співати. Упорядник Ясаулко М. К. Харків: Ранок, 2000.
15. Гаврилюк С. Психолого-педагогічні засади розвитку творчості дітей дошкільного віку. Гуманізація навчально-виховного. Слов'янськ, 2011. С. 224–230.
16. Головинський Г. Л. Композитор і фольклор. - К.: Муз. Україна, 1981.
17. Ігратьєнко М. С. Смоляк О. С. Музика 1,2,3 класи. - Тернопіль: Підручники і посібники, 1997.
18. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання. К.: Вища школа, 1997.
19. Ковалів В. Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. К.: Музична Україна, 1973.
20. Лужний В. Методика викладання музики в початкових класах. К.: Музична Україна, 2001.

21. Огороднов Д. Музично-співацьке виховання дітей у загальноосвітній школі. К.: Музична Україна, 1981.
22. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. - К.: Муз. Україна, 1982. 144 с.
23. Пісенник: Збірник пісень для учнів початкових класів загальноосвітньої школи. Упоряд. Житкевич А. С. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998.
24. Рігіна Г. С. Уроки музики у початкових класах. М.: 1979.
25. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001.
26. Ростовський О. Я. Музичний фольклор у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Журнал Початкова школа. 1992. № 9,10.
27. Степанова Т. М., Лісовські Т. А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 256 с.
28. Стулова Г. Л. Хоровий клас. М., 1988.
29. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрав твори: В 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа, 1976. 702 с.
30. Хлебнікова Л. Виховання музикою. Навчання і виховання шестилітніх дітей. - К., Рад. школа, 1990. С. 155-168.
31. Хрестоматія з української народної творчості. Упорядник Поліщук Ф. К.: Рад. школа, 1952.
32. Чарівна скринька. Упорядник Любченко А. Г. К.: Муз. Україна, 1990.
33. Шарапова Т. А. Активізація творчої діяльності молодших школярів на уроках музики. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Вип. 47. Кривий Ріг, 2016. С. 125–131.
34. Яценко Л. Щедрий вечір. - К.: Рад.школа, 1989. № 12. С. 33–35.
Яценко О. А вже весна. - К.: Рад. Школа, 1989. № 5. С. 31–39.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕСТЕТИЧНОГО, ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сніжана КУРКІНА

Естетичне, художнє виховання дітей дошкільного віку: історія, сучасність і перспективи розвитку. Особливості реалізації ідеї естетичного, художнього виховання в закладах дошкільної освіти. Педагогічний потенціал гри, іграшки в естетичному вихованні дитини. Театралізована діяльність як складова естетичного, художнього виховання дитини-дошкільника. Організація музичних занять в закладах дошкільної освіти. Виховання естетичних почуттів і емоційної сфери дошкільників в процесі музичних занять. Колективне музикування дітей дошкільного віку.

Естетичне, художнє виховання дітей дошкільного віку: історія, сучасність і перспективи розвитку. Ідеї естетичного, художнього виховання дітей молодшого віку зародилися іще в епоху античності. Так, починаючи з Платона і Аристотеля грецькі учені-енциклопедисти вказували на необхідність гармонійного виховання особистості з раннього віку й висловлювали думки щодо облагороджуючого впливу різних видів мистецтва. Протягом довгого часу естетична культура розглядалася як функція соціального цілого. В свою чергу, витoki традицій естетичного, художнього виховання в Україні сягають часів Київської Русі. Якщо проаналізувати й порівняти думки давніх учених на проблему естетичного і художніх виховання дітей і молоді, можна одразу побачити спільність їхніх ідей. Зокрема це стосується того, що естетичне виховання особистості має глибоку сутнісну визначеність, повинно починати своє формування з раннього дитинства у відповідно організованому естетичному середовищі.

У подальшому проблеми формування естетичного, художнього виховання, його ролі в процесі виховання особистості, турбували таких титанів педагогічної думки як Я. Коменський і Ж.-Ж. Руссо. У подальшому, думку про те, що за допомогою естетичного, художнього виховання, спілкування із творами мистецтва різних видів і жанрів можна вирішувати багато

складних комплексних проблем пов'язаних із духовністю, освітою, соціалізацією підростаючих поколінь, розвивав теоретик дошкільного виховання, організатор перших дитячих садків у Німеччині Ф. Фребель. Він зауважував, що «Малювання найяскравіше виявляє творчість дитини; тому воно – один з найголовніших елементів виховання... Завдяки малюванню дитина виявляє себе у своєму колі як творча істота, тому що цим при найменшій перевазі матерії і при найменшому вияві психічної сили дуже легко і швидко можна показати, що дитина могла б уявити й створити з себе... Не менш важливим є також спів. Насправді тон, що легко відновлюється власною гортанню й своїми органами або породжується предметами, що звучать або дзвенять, склом, дзвоном, металом, повинен служити для творчих зображень або внутрішніх уявлень, відчуттів, почуттів і навіть думок» [44, с. 84 – 86].

Кінець ХІХ – початок ХХ століття ознаменувався низкою економічних, соціальних і культурних реформ, зміною ціннісних орієнтирів у міжкультурних і громадських зв'язках. Тогочасні світові еліти, зрештою суспільства більшості європейських країн прийшли до здійснення докорінних змін державного устрою, а зрештою і реформування усіх галузей життя. Це торкнулося, звичайно і освіти, глибокого переосмислення її змісту, філософської концепції. Класики російської і української педагогіки цього періоду, у цей час закладали основи нового, гуманістичного за своєю сутністю педагогічного мислення, не залишили поза увагою і проблеми естетичного, художнього виховання і освіти. Так, К. Ушинський, Л. Толстой, вказували на винятково важливу роль дошкільного й молодшого шкільного віку з огляду на проблеми формування естетичної, художньої й загальної культури людини. На початку ХХ століття, педагог і лікар М. Монтессорі підкреслювала значення природовідповідності і естетичного виховання саме в роботі з важковиховуваними і хворими дітьми [26].

Пізніше, сенситивність даного вікового періоду була описана в працях вітчизняних психологів і педагогів В. Давидова, А. Люблінської, В. Мухіної, Д. Ельконіна та інших. Підсумовуючи їхні ідеї і пошуки, сучасні психологи стверджують, що саме в дошкільному й молодшому шкільному віці у дітей накопичуються

знання про культурні, естетичні явища, відбувається оволодіння ціннісними орієнтирами, формуються емоційно-психологічні установки, що закладають основу духовного розвитку особистості [38].

Сучасні дослідники повністю погоджуються з цими ствердженнями, резюмуючи, що «Естетична культура особистості - це сукупність здібностей відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя і саму людину за законами краси, який відкриває шлях якнайповнішого гармонійного розкриття всіх сутнісних сил людини [43, с. 18].

Отже, питання естетичного виховання дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, молоді, його окремі аспекти є широко висвітленими у науковій спадщині видатних українських педагогів і діячів освіти А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, Е. Водовозової, П. Каптерєва, С. Лисенкової, С. Русової та інших. Розкриттю й обґрунтуванню різноманітних проблем, пов'язаних із формуванням естетичної, художньої культури присвячені праці сучасних учених І. Бега, І. Зязюна, М. Киященко, Л. Левчук, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та інших.

Питання естетичного виховання, естетичної культури, їхньої ролі у розвитку та формуванні особистості займали важливе місце в працях Ю. Борєва, А. Бурова, М. Верба, У. Суна. Педагогічні та психологічні аспекти естетичного виховання і культури описані в працях Л. Виготського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького, А. Щербо, П. Якобсона. Шляхи вдосконалення естетичного виховання, підвищення естетичної культури, що полягають в цілеспрямованому педагогічному керівництві, формуванні уявлень про взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів естетичної культури дітей різного віку були визначені в працях М. Верба, М. Кагана, Б. Лихачова.

Концепції формування сучасних підходів до естетичної освіти і виховання висвітлені в працях Е. Квятковського, Б. Неменського, О. Радугіна. Проблема формування естетичної і художньої культури та особистісних якостей дітей дошкільного й шкільного віку за допомогою естетичного виховання досліджуються в працях Л. Печко, О. Щолокової. Можливість уведення дітей молодшого віку у процес освоєння культурних

норм, явищ, об'єктів мистецтва, а також формування у них якостей і сторін естетичної свідомості і особистої культури відповідно до вікових психологічних особливостей висвітлюються в працях А. Гордєєвої, О. Гордієнко, Д. Джола, Е. Левіт, Ю. Поспєлова, Н. Савіної, М. Сокольникова, Н. Солончук. Дослідженням естетичного, культурного потенціалу дітей молодшого шкільного віку в умовах різних форм занять і творчої діяльності, а також питаннями відновлення гармонії і психологічного здоров'я дітей за допомогою мистецтва, так званою арт-терапією займалися Л. Герасименко, Л. Робустова.

Початок 90-х років ХХ століття створив сприятливі умови для відродження кращих надбань української традиційної системи естетичного, художнього виховання, вивчення праць і досвіду незаслужено забутих співвітчизників. Цей час заклав підвалини для реформ і інновацій, інтенсифікував не завжди виправданий відхід української педагогічної науки від радянських зразків і норм, що апріорі стали вважатися застарілими, такими, що не відповідають реаліям сьогодення. Отже, нові концепції естетичного, художнього виховання розробляються сьогодні відповідно до Законів України з орієнтацією на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в Україні.

Педагогічна система сучасних закладів дошкільної освіти виявляє постійну турботу про те, щоб діти, починаючи змалечку, отримали гідне естетичне, художнє виховання і освіту, на все подальше життя набули позитивного художньо-естетичного досвіду, навчилися відчувати красу навколо себе, виражати себе у творчості тощо. Естетичне ставлення дітей до дійсності в процесі творчої діяльності припускає засвоєння ними відповідної моделі поведінки, коли художньо-творче ставлення до світу може бути виражене засобами мистецько-творчих видів діяльності під час навчання в дитячому садку.

Вітчизняний методолог С. Гончаренко, дослідивши й узагальнивши теоретичні праці й досвід багатьох учених, що торкалися різних аспектів вивчення проблеми естетичного, художнього виховання, дійшов до висновку, що «Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її

здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах» [10, с. 119].

В свою чергу «Художнє виховання є складовою естетичного виховання; формування засобами мистецтва естетичного сприймання, розвиток художньо-творчих здібностей людини в різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити в життя прекрасне. Його метою є розвиток інтересу до мистецтва, формування в людини вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва, естетичної свідомості (смаків, поглядів, потреб) тощо. Художнє виховання здійснюється в родині, дошкільних закладах, у загальноосвітніх школах, середніх і вищих навчальних закладах, у позашкільних, культурно-освітніх закладах, у художній самодіяльності [10, с. 354].

Таким чином естетичне виховання є системою заходів, скерованих на вироблення та вдосконалення здатності сприймати, правильно оцінювати й створювати прекрасне у житті й мистецтві. З цього приводу Г.Ващенко зауважував, що естетичне виховання – це одне з найскладніших питань педагогіки [6]. Мету естетичного виховання український педагог і гуманіст вбачав у тому, щоб сприяти всебічному розвитку особистості. Джерелами естетичного виховання вважав природу, красу побуту й довкілля, мистецтво, національні цінності, вказував на обов'язкову участь людини в різних видах діяльності. Спираючись саме на ці аспекти естетичної культури особистості він розмежовував наступні напрями естетичного виховання:

- естетика побуту (розвиток охайності в одязі, житті, уміння прикрасити приміщення);
- сприймання краси природи;
- сприймання творів мистецтва [6].

Уміння адекватно сприймати твори різних видів мистецтва є особливо важливими й такими, що потребують уваги з боку дорослих, вихователів і педагогів, вони, як правило, не приходять до людини без зусиль у набутті відповідних знань і навичок. Мистецтво має унікальні можливості впливу на виховання маленьких дітей. Тому естетичне, художнє виховання потрібно

розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку дитини на основі виявлення індивідуальних здібностей.

Але, оцінюючи проблему естетичного, художнього виховання не лише за вивченням державних документів, теоретичних і практичних надбань педагогів минулого, неможливо не помітити той факт, що в Україні всі сфери культури, художнього і естетичного життя віддані у владу масової культури і мистецтва. Рекламна індустрія й телевізійний шоу-бізнес інтенсивно працюють над здешевленням справжніх моральних, духовних і мистецьких цінностей. Відомий спеціаліст у галузі вікової й педагогічної психології Д. Фельдштейн, аналізуючи психолого-педагогічні проблеми дітей і молоді відзначав, що «... в найбільш скрутному становищі опинилися підростаючі покоління, оскільки протиріччя розвитку, властиві дитячому та юнацькому віку, значно посилюються в нинішній ситуації, що призводить до штучної затримки особистісного розвитку, інтенсифікує зростання квазіпотреб, квазіінтересів, відхилення в поведінці, підвищену тривожність» [43, с. 10].

Практика показує, що незважаючи на наявність авторських, альтернативних методик естетичного виховання, формування й розвитку естетичних почуттів, вміння виражати себе у творчості, вихованці дитячих дошкільних установ не цікавляться і не сприймають ані музичні твори, ані зразки образотворчого мистецтва. Аналіз змісту, форми, особливостей організації музичних занять у дитячих садках свідчить про створення для дітей якогось спрощеного і часом примітивного «дитячого» мистецтва, що не має справжньої естетичної, художньої цінності.

Згідно із сучасними дослідженнями, від ступеня розвитку естетичної культури, а цей процес має бути розпочатим із самого раннього віку, залежить подальша творча спрямованість, інтелігентність, одухотвореність людини, її ставлення до світу і оточуючих. Отже, сутність естетичного, художнього виховання і розвитку полягає у: організованому процесі цілеспрямованого впливу на особистість дитини, що формується; у виробленні здатності сприймати і бачити красу в мистецтві і житті змалечку, оцінювати її і втілювати власний художньо-естетичний досвід у творчості; у цілеспрямованому формуванні естетичних смаків і

ідеалів, а також у розвитку здатності до самостійної творчості, естетизації усіх сфер життя й створенні прекрасного навколо себе [11].

Естетичний, художній розвиток дітей-дошкільників повинен бути направлений, в першу чергу, на їхнє загальне просування в культурному, естетичному, духовному, моральному та інтелектуальному планах. Для вирішення проблем осучаснення змісту навчально-виховного процесу у закладах дошкільної освіти, зокрема підвищення ефективності у сфері естетичного, художнього виховання дітей, перед адміністрацією і колективами цих закладів стоять завдання залучення дітей до різноманітних доступних за віком форм художньо-творчої діяльності, ознайомлення із кращими мистецькими зразками, загальній естетизації всіх сфер життєдіяльності дитини. Усе це має сприяти виробленню у дітей потреби виражати себе в творчості, на практиці проявляти свій позитивний естетичний досвід, не боятися помилок і не чекати підштовхувань з боку дорослих. В свою чергу естетичне виховання, формування художніх здібностей сприяє розвитку інтелекту, духовних і моральних якостей дитини.

Звичайно, не в усьому можна покладатися лише на колектив дошкільного закладу, роботу музичного керівника тощо. Великого значення в естетичному, художньому розвитку дітей-дошкільників має соціальне середовище в якому вони знаходяться. Вимоги оточення, сімейні традиції і установки можуть бути або стимулом, або, навпаки, гальмуючим фактором для розвитку дитини. У цих складних умовах, а ми маємо на увазі низький культурний рівень населення, відсутність мотивації бути вихованим і культурним, засилля несмаку у масовій культурі, працівники колективів дитячих садків повинні «боротися» за кожну дитину, створюючи сприятливі умови для її виховання, навчання і розвитку. Тільки доброзичлива, позитивна, наповнена творчістю атмосфера навчально-виховного процесу, сприяє естетичному, художньому розвитку маленької дитини. Таким чином, піклування про естетичний, художній розвиток дошкільників має виражатися у естетизації і окультуренні навколишнього середовища, створенні освітніх ситуацій, у яких були б задіяні усі компоненти, що впливають на формування внутрішнього світу дитини і є

пов'язаними з художньо-естетичним освоєнням навколишнього середовища.

На жаль, сьогодні можна констатувати, що сучасна дитина дошкільного віку вже, як правило, втомилася від підготовки до школи, відвідування різноманітних гуртків, класів і секцій, які створюючи досить багатоманітну мережу дошкільних освітніх установ, пропонують різні шляхи і способи інтелектуального, фізичного, емоційного і творчого розвитку дітей. Якщо зважати на хворобливість сучасних дітей, вразливість їхньої нервової системи, схильність до швидкої втоми, стає зрозумілим, що невичерпний потік навчальної інформації і виховних впливів, які надходять із соціуму, родини, дошкільних установ й найближчого оточення однолітків, робить емоційно-вольову сферу дошкільника надзвичайно вразливою, гальмує формування власних переконань й ініціативи, ставить під удар психічне й духовне здоров'я.

Причина такої ситуації криється не стільки у недосконалому змісті сучасних освітніх програм для дошкільників, скільки в неувважності, а часом і в порушенні процесів нормального природовідповідного розвитку. Нав'язлива пропаганда необхідності форсування раннього інтелектуального розвитку змушують батьків вихователів забувати про необхідність виходити із внутрішніх потреб, із індивідуального й неповторного внутрішнього світу дитини тощо. Ми переконані, що багатьом вихователям, керівникам дошкільних установ варто згадати основні принципи учення Я. Коменського, який постійно підкреслював, що людина є частиною природи й повністю підкоряється її законам. З цього приводу він вказував, що «садівник звертає увагу на те, щоб усе робити тільки у свій час. Він не садить рослини зимою...і не літом...і не восени..., але навесні коли сік починає розходитися з кореня і оживляти верхні частини дерева. І пізніше він повинен знати зручний час для всього, що повинно робити з деревцями, тобто час для угноювання, підрізування, обкопування та інше» [18, с. 182].

Особливості реалізації ідеї естетичного, художнього виховання в закладах дошкільної освіти. Аналіз існуючих базових, альтернативних, парціальних освітніх програм для дошкільних установ («Я у Світі», «Малятко», «Українотворець»,

«Дитина», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», «Радість творчості» тощо) показує, що всі вони, хоча й у різному ступені, за допомогою образотворчого, музичного й театрального мистецтва, художньої праці є орієнтованими на формування в дітей естетичного сприйняття дійсності, створення умов для розвитку спеціальних музичних, образотворчих здібностей, прищеплення потреби облагороджувати навколишній світ.

Наприклад, базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», науковим редактором та упорядником якої є доктор психологічних наук, професор О. Кононко, вказує на виняткову роль «...творчості, підкреслює значення власної активності дитини в особистісному ставленні й водночас важливість гармонії індивідуального й колективного «Я»» [1, с. 5]. Окрім цього, програма містить перелік рекомендованих до вивчення літературних творів, творів образотворчого мистецтва, музичний репертуар, зміст ігор-забав, театралізацій, розроблені спеціалістами методичні рекомендації щодо організації музичної та образотворчої діяльності дитини.

Автори програми вказують, що передумови естетичного ставлення до навколишнього, здатність сполучати у своїй діяльності різні види мистецтв: малювати, граючись музикувати на дитячих музичних інструментах, наспівувати, повторювати вірш, формуються до кінця третього року життя і проявляються у розвитку елементарних видів художньої діяльності. Вихователь або будь-яка інша доросла людина, на цьому етапі життя дитини, повинні допомогти їй відкрити різноманітність краси, проявити сприйнятливості до неї, здатність відгукнутися на неї [1, с. 78 – 79].

У програмі виховання дітей дошкільного віку «Малюємо», яка була першою рекомендованою колегією Міністерства освіти України програмою в незалежній Україні, визначається зміст знань, умінь і навичок, засвоєння яких здатне забезпечити основу розвитку та життєдіяльності особистості. Автори програми особливо наголошують на тому, «...що обов'язковим компонентом процесу формування особистості є знання та вміння, а кінцевим його продуктом — ставлення до себе та навколишнього світу, яке проявляється в емоційно-чуттєвій сфері, судженнях та поведінці дитини» [22, с. 3]. Програма вказує на виняткове значення

естетичного, художнього виховання дітей, обґрунтовує його вплив в процесі формування системи цінностей особистості. З огляду на це програма містить розділи «Художня культура» (автори А. Богуш, К. Стрюк), «Образотворче мистецтво» (В. Інжестайнова, Л. Сірченко), «У світі музики» (Т. Науменко).

Розділ «Образотворче мистецтво» містить цікаві за змістом роботи завдання для дітей, починати які можна із першого року життя. Передбачено ознайомлення дошкільників з творами художників-ілюстраторів видавництва «А-ба-ба-га-ла-ма-га», а також з творчістю українських та зарубіжних художників. Приділено увагу ознайомленню з різними зображальними матеріалами (фломастери, крейда, вугілля тощо); розважальним технікам малювання пальцем, долонею, кулачком, паличкою, штампування будівельними деталями, рослинами, що сприятиме формуванню в дітей зображальних, технічних, композиційних умінь та навичок.

Розділ «У світі музики» ґрунтується на розвитку музичності й музичних здібностей у дітей. Його автор підкреслює, що завдання музичного виховання постійно ускладнюються з урахуванням віку дитини, але наприкінці терміну перебування у дитячому садку дитина шести-семи років повинна мати «стійкий інтерес до різних видів і жанрів музики. Засобами музики мають бути виховані: естетичне сприймання навколишнього, рідної природи; естетичний погляд на людей, стосунки між ними; позитивне ставлення до творчої музичної активності інших дітей; прагнення до самовираження» [22, с. 259]. Новизною цієї програми є те, що всі завдання музичного розвитку не конкретизовано за видами музичної діяльності (слухання музики, співи, музичні ритмічні рухи). Такий підхід пояснюється необхідністю розвитку в дітей музичного слуху та пам'яті, пізнавальної та творчої активності в процесі різних видів музичної діяльності.

Разом з тим, педагогічна практика зіштовхується з проблемами, що значно ускладнюють процес естетичного, художнього виховання дітей у дошкільних установах. Це, у першу чергу, збереження навчально-дисциплінарної моделі виховання, яка утвердилася в системі вітчизняної дошкільної освіти з минулого століття. Дітей активно оснащують знаннями, уміннями і навичками, іноді навіть і художніми, але без створення умов для

творчого самовираження, без урахування вікових особливостей тощо. Основним протиріччям сучасного естетичного, художнього виховання дошкільників є відсутність гармонії й рівноваги між необхідністю збереження художньої своєрідності дитячого життя й вимогами сучасного соціуму.

Отже, метою естетичного, художнього виховання, яке здійснюється у родині та у дошкільному закладі, є розвиток інтересу до мистецтва, формування вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори різних видів мистецтва, прищеплення позитивної естетичної свідомості. Налагодження цілеспрямованого процесу формування світосприйняття дитини дошкільного віку через знайомство з природою, мистецтвом, через власну творчу діяльність, забезпечить у підсумку результат – естетично, художньо виховану дитину.

Для реалізації цієї мети можливо запропонувати модель естетичного, художнього виховання дошкільників, в основі якої лежить ідея: «Навчаємося разом з батьками». По суті, йдеться про елементарну освіту батьків, роз'яснення їм змісту й значення естетичного, художнього виховання для всебічного й гармонійного розвитку їхньої дитини. Для вирішення вищевказаних завдань необхідно застосовувати дві основні форми роботи – індивідуальні бесіди й колективні обговорення тих чи інших проблем членами родини дошкільника. Предметом таких бесід і обговорень можуть бути загальні питання естетичного виховання, художні досягнення дітей, особливості художньо-творчої діяльності дітей-дошкільників, вікові психологічні особливості дітей та їхній вплив на сприйняття світу й художню діяльність тощо. Робота з організації такого всеобучу повинна обов'язково доповнюватися залученням батьків до участі в житті дітей і дошкільної установи. Навіть сьогодні, в складних умовах, пов'язаних із загальними карантинними обмеженнями, можливо організувати й налагодити таку співпрацю на дистанції, із застосуванням новітніх засобів комунікації. Йдеться про можливість показати батькам унікальність і неповторність їхньої дитини, її потенційних можливостей, прихованих інтелектуальних і творчих ресурсів. Таке спостереження за етапами естетичного, художнього виховання, схвалення щонайменших успіхів дитини найближчим оточенням є запорукою подальших творчих досягнень дитини у майбутньому.

Найбільш важливими методологічними засадами такої моделі естетичного, художнього виховання виступають: привнесення в повсякденне життя дитини художності у всіх її проявах; створення відповідних умов для позитивних емоційних переживань, забезпечення психологічного комфорту кожної дитини; поступове осягнення дитиною сутності мистецтва, що дозволяє у майбутньому розглядати явища дійсності як художні в широкому контексті; пріоритет творчого розвитку дитини з урахуванням її неповторної своєрідності, індивідуальності; зосередження на такому естетичному, художньому вихованні і навчанні дітей, яке дасть змогу виражати свої почуття і думки засобами різних видів мистецтва, в художніх образах; увага до розвитку сприйняття й мислення, свідомості, мотивації, емоційно-духовної сфери маленької особистості із властивими їй почуттями і життєвими ритмами; відмова від педагогіки повсякденності на користь педагогіки нового типу, де зберігається природне для дитини цього віку переживання дива, пізнання нових вражень і явищ; формування досвіду творчої діяльності.

Особливістю розробленої моделі естетичного, художнього виховання дітей дошкільного віку є розташування особливих значеннєвих акцентів, що дозволяють у концентрованому вигляді представити важливі для вихователів орієнтири у процесі досягнення поставленої мети: «Психологічний комфорт», «Всебічний розвиток особистості», «Розвиток загальних й спеціальних здібностей», «Формування навичок самостійної роботи й пошуку».

Психологічний комфорт припускає відповідне насичення позитивними емоціями всієї атмосфери дитячого життя в дошкільній установі, урахування бажань і інтересів вихованців, встановлення дбайливих і доброзичливих взаємин вихователя із кожною дитиною. Досягнення психологічного комфорту є можливим лише за умов постійної турботи про благополуччя дитини, привнесення у спілкування радості тощо. Збагачення й закріплення позитивного емоційного досвіду в процесі спостережень за явищами природи, сприйняття творів мистецтва, захоплююче спілкування з однолітками, колективне й індивідуальне вивчення різноманітних художніх об'єктів, є

особливо важливими складовими естетичного, художнього виховання дітей дошкільного віку.

Увага до даної складової обумовлена також тим, що саме в дошкільний період безпосередньо і яскраво проявляється вразливість, імпульсивність, чутливість, закладається фундамент психічного здоров'я дитини. У цьому віці, наприклад, можливо з найбільшою ефективністю здійснювати корекцію типу темпераменту, працювати над врівноваженням нервової системи, прищепленням позитивних рис характеру, зменшенням проявів дитячої агресивності, егоїзму тощо. Природа і мистецтво як таке, його сприйняття дітьми, їхня творча діяльність є невичерпним і багатим джерелом для формування почуттів і емоцій дошкільників. За допомогою спілкування з мистецтвом і природою вихователь закладає й розвиває основи світогляду, ціннісні установки і орієнтири.

Всебічний розвиток особистості. Йдеться про надання дитині широких можливостей для отримання першого естетичного, художнього досвіду у самих різних видах творчої діяльності: інструментальній та вокально-хоровій музиці, образотворчому й танцювальному, декоративно-прикладному мистецтві, читанні віршів, ручній праці, інсценуванні, театралізації тощо.

Вивчення напрямів естетичного, художнього виховання, що найбільш ефективно реалізуються у вітчизняних закладах дошкільної освіти, дозволяє зробити висновки, що пріоритетними є, як правило, один або два напрями, залежно від кваліфікації педагогів і вихователів, що працюють у даній установі та обраної програми навчання. Разом з тим, для забезпечення гармонійного, всебічного розвитку особистості дитини-дошкільника, необхідно систематично й рівномірно включати різні елементи естетичного, художнього виховання, показувати дитини усю палітру прекрасного.

Повноцінне розкриття всіх обдарувань дитини є безпосередньо пов'язаним з реалізацією розвиваючого дошкільного навчання. Такий підхід сприяє формуванню творчої уяви в процесі практичної реалізації ідей естетичного, художнього виховання і навчання. У такий спосіб, всебічний гармонійний розвиток не виключає необхідності формування комунікативних

навичок дитини в процесі ігрової діяльності, спілкування з однолітками й дорослими, рухову активність дитини для зміцнення фізичного здоров'я тощо.

Розвиток загальних і спеціальних здібностей найбільш ефективно здійснюється саме у дошкільний період розвитку дитини. Згадаємо відомий у педагогіці мистецтва феномен залежності між рівнем розвитку здібностей у галузі того чи іншого виду мистецтва та яскравими індивідуальними якостями, проявами творчої обдарованості людини в інших сферах діяльності. Саме тому педагоги і вихователі дошкільних установ повинні бути особливо чутливими і уважними до індивідуально-психологічних особливостей дітей, оскільки це може розглядатися як одна з найважливіших передумов успішного розвитку природних даних. Підтримка кожної дитини в її справах і починаннях, відповідність вимог, які висувають дорослі по відношенню до реальних можливостей дитини у той чи інший період її розвитку, створення сприятливих умов для формування самостійності, відповідальності, прагнення проявити себе у творчій діяльності – усе це можна вважати запорукою розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей особистості.

Безталанних, нечутливих до краси, нездатних до художньої діяльності дітей не існує. Діяльність всього колективу дошкільної установи повинна бути спрямованою на розкриття і розвиток закладених природою обдарувань дитини. У цьому контексті необхідно звернути увагу на діяльнісну спрямованість всього процесу розвитку здібностей. Йдеться не про те, щоб за допомогою загальновідомих діагностичних процедур знайти ту сферу художньої діяльності, той вид мистецтва, який зацікавить дитину найбільше. Важливо чітко розрізняти, що для дитини в її дитячому художньому житті й уяві є працею-обов'язком і що є працею-грою. В останньому випадку захопленість, яка є незмінною протягом тривалого часу з урахуванням відповідних вікових можливостей дошкільника, бажання діяти, емоційно-особистісні прояви в процесі діяльності є безумовним свідченням готовності результативно діяти, реалізовувати себе у певному виді художньої діяльності. На цьому етапі ми підходимо до сформованості навичок самостійного пошуку, ступеня ініціативності «маленького дорослого» .

Формування навичок самостійної роботи й пошуку – це те, що в самому загальному вигляді характеризує єдність мислення, почуттів і волі дитини. Самостійний пошук у цьому віці, зазвичай, починається у заданому вихователем напрямі або непередбачено виникає під час гри, навчання, виконання тих чи інших творчих завдань. Самостійність в дошкільному віці успішно реалізується тільки за умов наявності чіткої організації з боку дорослих й художньої змістовності проблем, що висуваються перед дітьми. Тобто справжня свобода дій досягається не одразу, але згодом відчувається дитиною постійно, незалежно від того, яким видом творчої діяльності вона займається. Варто пам'ятати про те, що в кожній дитини в процесі формування її самостійності є право на помилку, можливість довести власну точку зору, спробувати розв'язати завдання в декілька етапів, можливість спробувати ще.

Отже, якщо у закладі дошкільної освіти педагогічний колектив прагне до формування навичок самостійної роботи й пошуку, принципово важливим є розуміння відмінності процесів виховання і керування. На практиці, на жаль, керування повністю витісняє виховання, зазвичай дітям пропонуються вже готові для наслідування й копіювання зразки, заздалегідь схвалені вихователем, методистом, керівництвом в цілому. У свою чергу виховання, у своєму справжньому змісті, можливо порівнювати із сходженням у внутрішній світ дитини, намаганням зрозуміти її інтереси, прагненням відчувати і якщо потрібно, прийти на допомогу. У цьому випадку, самостійне відкриття краси у навколишньому світі, відмова від конфліктів, здатність самовдосконалюватися й постійно підвищувати свій рівень, прагнення гармонізувати навколишнє середовище, можливість застосування творчих підходів до вирішення різноманітних життєвих ситуацій і буде основою особистості людини в майбутньому.

Для реалізації пропонованої моделі естетичного, художнього виховання дітей у дошкільних установах важливо виділити основні педагогічні умови її впровадження у навчально-виховний процес. У першу чергу це організація естетичного, художнього середовища дитинства, що відповідає віку вихованців і стимулює їхню пізнавальну активність. Окрім цього, необхідно

застосовувати педагогічно доцільні й відповідні інтересам й захопленням дошкільників види художньої, творчої діяльності у організованому дорослими естетичному, художньому середовищі. Забезпечення цієї педагогічної умови безпосередньо пов'язане з наступним – ефектом художності, що розуміється як постійний і доречний елемент новизни, привабливості. Ефект художності, в свою чергу, тісно переплітається з розмаїтістю творчої діяльності. Очевидно, що введення в дитяче життя всієї існуючої палітри видів художньої творчості вимагає відповідності віковим можливостям дошкільників. Окрім цього, безперечним є той вплив, котрий справляє на дітей особистий приклад вихователя, керівника, взагалі дорослих з близького оточення. Йдеться про професіоналізм, захоплення своєю справою, наявність культури й етики поведінки, можливість створювати емоційно-позитивний настрій у спілкуванні з дітьми, надання їм необхідної підтримки й піклування.

Театралізована діяльність як складова естетичного, художнього виховання дитини-дошкільника. Зміни у психології, фізіології сучасного дошкільника привертають увагу учених і вихователів-практиків, які стикаються із широким колом проблем дошкільної педагогіки. Зокрема, привертають увагу зміни у способі мислення, світосприйняття і формування життєво важливих принципів і установок дітей молодшого віку. Насамперед йдеться про «...зниження рівня фантазії і творчої активності дітей. Діти втрачають здатність й бажання цілеспрямовано зайняти себе у будь-якому з видів діяльності. Вони не докладають зусиль для винайдення нових ігор, творення казок і власного уявного світу. Їм не цікаво малювати, конструювати, відтворювати сюжети нових ігор тощо» [34, с. 257].

Дослідження свідчать, що маленька дитина, в середньому проводить перед телевізором, із гаджетом в руках, який замінює їй спілкування з батьками і однолітками, перебування на свіжому повітрі, приблизно 28 годин на тиждень. За таких умов є особливо важливим, щоб вихователі й керівники дошкільних установ докладали усі необхідні зусилля, щоб навчити дітей спілкуватися, вчитися і гратися разом, дружити, вміти бачити і поважати індивідуальність інших в процесі колективної взаємодії. Задіяти

весь облагороджуючий вплив естетичного, художнього виховання на внутрішній світ підростаючої людини – ось мета діяльності сучасного закладу дошкільної освіти.

Налагодження цілеспрямованого процесу формування світосприйняття дитини дошкільного віку через гру, організацію творчої діяльності в ігровій формі, містить у собі найбільші можливості для вирішення цілої низки завдань освітнього спрямування, пов'язаних із розвитком комунікативної і мовленнєвої культури, соціальним, естетичним, художнім вихованням тощо. Отже, з дитячої гри виростає дитяча творчість, що є «...сферою діяльності дитини, яка сприяє її інтелектуальному й емоціональному розвитку. В процесі творчості дитина виявляє своє ставлення до навколишнього середовища, розвиває і вдосконалює навички роботи з різними інструментами й матеріалами... Художня дитяча творчість включає малювання, ліплення, вишивання, виготовлення аплікацій, навчання музики, складання віршів, оповідань тощо» [10. с. 93].

Стає зрозумілим чому ігри, театралізовані ігри, інсценування, драматизації, які найчастіше організовують вихователі й педагоги в роботі з дошкільниками, є найбільш ефективними засобами естетичного, художнього виховання. В процесі таких ігор дитина пізнає світ прекрасного, осмислює моральний підтекст літературного твору, на якій спирається запропонована їй гра, освоює способи позитивної взаємодії із однолітками. В процесі театралізованої гри діти знайомляться із почуттями, настроєм героїв, освоюють способи емоційного вираження, самореалізуються, пізнають оточуючий світ через образи, фарби, звуки, що, в свою чергу, сприяє розвитку психічних процесів, якостей особистості. Малюки засмучуються, сміються, коли сумують і радіють персонажі, завжди прагнуть прийти на допомогу добрим героям, співчують і вболівають за них [4].

Окрім цього, в театралізованих іграх чітко позначається дидактична функція комунікації, що є важливим для навчально-виховного процесу дошкільного закладу. Як правило, вихователь пропонує тему гри, можливий розподіл ролей з огляду на вік, індивідуальні особливості, ступінь сформованості мовленнєвої культури дітей, організовує підготовку сприймання. Театралізовані ігри умовно можна розділити на дві підгрупи – це

гра в театр і власне дитяча гра так би мовити для себе. Для ігор першої підгрупи характерним є орієнтування на глядача й установка на естетичну й художню цінність дії. Ігри другої підгрупи не розраховані на глядача й не прагнуть досягнення художньої цінності.

При підготовці будь-якого свята, проведення якого зазвичай супроводжується підготовкою спектаклю, значна увага приділяється виразності мови і руху дітей, вмінню ритмічно й виразно співати, відпрацьовуються способи ігрової взаємодії із партнерами. Коли дитина знайомиться із своєю роллю, вона встає на точку зору персонажа й тим самим переборює властивий віку дошкільника егоцентризм [14]. Отже, спільна ігрова діяльність, підготовка свят, застосування театралізованих ігор на музичних заняттях створюють передумови для розвитку діалогічного спілкування дітей не лише у грі, а й у повсякденному житті.

Такий досвід можна використовувати в самодіяльній грі в театр, гри-драматизації, інсценуванні, відтворенні рольових діалогів з використанням іграшок, елементів костюмів, декорацій. Як текстова основа в таких іграх можуть виступати казки, вірші, прислів'я та приказки, а також виконання пластичних етюдів із літературною основою. При цьому пластичні етюди виконують роль своєрідної фізкультхвилинки, необхідної для дошкільників рухової, м'язової розрядки. Ігри-драматизації сприяють розвитку художніх уявлень, формуванню позитивних етичних і естетичних цінностей, мовленнєвої активності, дозволяють встановлювати взаємодію, підшукувати репліки для рольового діалогу, діяти узгоджено й отримувати радість від результатів спільної дії.

Сам по собі прийом драматизації є дуже ефективним, оскільки його можна використовувати на музичних заняттях, в процесі образотворчої й взагалі навчальної діяльності будь-якого типу. Розглядаючи театралізовану діяльність як необхідну складову естетичного, художнього виховання дітей дошкільного віку, можна зазначити, що основна мета гри-драматизації - формування думок і почуттів, виховання люблячої й активної людини, готової до творчої діяльності у майбутньому. Зауважимо, що ігри-драматизації дозволяють вирішувати не тільки завдання естетичного, художнього виховання дитини, але й позитивно впливають на розв'язання пізнавальних, соціальних, мовних

проблем. На жаль, на практиці ми спостерігаємо однобоке використання виховного потенціалу гри, найчастіше у межах підготовки до святкових ранків [5].

Отже, перед нами стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів організації педагогічного процесу таким чином, щоб використання гри, гри-драматизації, театралізованої гри створювало б найбільш сприятливі умови для формування естетичної культури, розвитку художніх уявлень, художнього мислення й творчих можливостей дитини дошкільного віку.

Музичні заняття, які зазвичай включають в себе навчання співу, танцям, інсценуванню, формують мову середніх дошкільників і здійснюються шляхом організації різноманітних спільних ігор дітей. При цьому варто використовувати такі види ігор, у яких літературний текст, виконуючи основне функціональне навантаження, сполучається із співами, танцювальними рухами та музичним супроводом. Тобто літературна основа має задавати сюжет, надаючи дитині можливості співвідносити власні ігрові, образотворчі, танцювальні й музичні дії зі словом і реальними предметними стосунками. Впровадження такої поліхудожності в творче життя дітей, дозволяє краще відчувати й відтворити художній образ, пробуджує почуття й фантазію. У цьому випадку краще використовувати ігри за мотивами народних і літературних казок, прислів'їв і приказок, коротких оповідань і віршів.

За таких умов гра-драматизація являє собою виконання дітьми якого-небудь сюжету, сценарій якого є лише основою, у межах якої розвивається ігрова імпровізація. Імпровізація стосується не тільки тексту, а й сценічної дії. Інсценування казки або уривка літературного твору може бути грою, у межах якої діти зможуть вільно, самостійно, за допомогою власної інтерпретації передавати почуття, настрої, стосунки героїв. Імпровізація може стосуватися не тільки тексту, але й сценічної дії. Можна зазначити той факт, що діти завжди грають «за Станіславським», тобто повністю уживаючись у роль, приймаючи на себе властивості, вчинки й навіть долю персонажа [12]. У подальшому такі ігри можуть ускладнюватися, ставати театралізованими, усе більше набуваючи естетичних, художніх якостей.

Гра-інсценування - це гра, у якій одна дитина або невелика група дітей одночасно діють з іграшками, відтворюють певний сюжет, але не приймають на себе ролі. У цьому випадку дитина не є діючою особою – вона лише створює сцену, провадить роль іграшкового персонажа. Гра-інсценування має літературний сюжет, заздалегідь сплановану основу. Вибір гри-драматизації й інсценування як основного засобу естетичного, художнього виховання дитини дошкільного віку обумовлений тим, що в цих іграх одночасно вирішуються навчальні і виховні завдання з розвитку зв'язної мови, прищеплення почуття краси, позитивних моральних й художньо-естетичних цінностей тощо. Ці ігри спонукають дітей вступати в мовну взаємодію (діалог), привертають увагу до партнера, його зовнішнього вигляду, голосу, характеру зображуваного їм персонажа, вчать розвивати сюжет, доповнюючи його рухами, танцями і співом.

Наголошуємо, що в роботі з дошкільниками варто використовували лише високохудожні твори, що справляють великий емоційний вплив на дітей, здатні формувати смак, викликати зацікавленість й потяг до творчої діяльності. Казки, розповіді й вірші виступають як фактор розвитку художньої уяви, мислення, доводячи до свідомості дітей невичерпне багатство рідної природи, культури, мистецтва й мови, розвивають образність, виразність мови, створюють емоційні, яскраві образи [35]. Художні образи впливають на емоції дитини, викликають морально-естетичні переживання, активізують пізнавальні інтереси.

Початковий етап такої роботи полягає в організації спільних ігор, що спираються на сюжет коротких віршів та оповідань, які характеризуються динамікою, доступністю сюжетів, близькістю персонажів, однотипністю їхніх дій, невеликою участю мови. У подальшому дітям пропонують зазвичай, більш складні твори, що припускають більш різноманітні дії й розгорнуті діалоги персонажів. Наприклад, вихователь читає дітям вірші С. Маршака з циклу «Дітки в клітках» [27, с. 176 – 187] у перекладі українською мовою й запитує: «Чи був хтось із вас у зоопарку, цирку? Яких тварин ви там бачили? Чи можуть тварини говорити? А у вас вдома є тварини? Далі вихователь пропонує розіграти сценку. Запитує, хто хоче бути пінгвіном, верблюдом, жирафом,

тигром тощо. Викликає бажаних дітей, надягає на них елементи костюмів й допомагає розігравати між ними рольові діалоги своїми словами й словами віршів. Потім дітям пропонувалося самостійно пограти. Костюми передавали один одному за бажанням, у такий спосіб встановлювалася черговість. Сценки можна розігравати в міру збереження інтересу дітей. Наприкінці вихователь пропонує дітям намалювати звірів, підібрати відповідно кольори. Така гра-драматизація спочатку виступає як форма спільної діяльності дітей і вихователя. Дорослий бере участь у ній як рівноправний партнер, що допомагає дітям засвоїти зміст мови персонажів вірша, наступність, черговість у проголошенні реплік, формує здатність до рольової поведінки - уміння взяти на себе роль, діяти відповідно до ролі, вступати у взаємодію з партнером по грі тощо.

У наступних іграх дітям можна запропонувати навчити говорити, наприклад, совенят, котика, слоника, білих ведмедів. Дітям надається можливість виявити самостійність, ініціативу, творчий підхід. Такі ігри допомагають навчитися імпровізувати, бути вільними у прояві почуттів, емоцій в спілкуванні один з одним і з дорослим партнером-вихователем.

Гра-драматизація може розгортатися також за іншою схемою. Вихователь запитує дітей, чи знають вони особливості поведінки деяких звірів, зайчика, білочки, їжачка, песика, кішки, їхнього зовнішнього вигляду, манери рухатися, «говорити» тощо. Далі він пропонує послухати нескладні дитячі вірші про ведмедя, зайчика, лисичку тощо. Після читання й розподілу ролей і костюмів вихователь може запропонувати дітям рухатися під музичний супровід відповідно до ролі. Окрім цього, дорослий допомагає дітям дати відповідь на питання: чи підходить музичний акомпанемент характеру й особливостям поведінки того чи іншого звіра. Потім дорослий пропонує танцювати й рухатися разом з іграшками. Використання іграшок в процесі гри виступає як засіб, що стимулює уяву й водночас підказує дітям правильні відповіді на запитання. Наявність елементів костюма також полегшує дитині виконання ігрових дій, супроводжуваних танцем, пластичними рухами і мовою. Атрибутика допомагає зануренню в уявлювану ситуацію, полегшує сприйняття себе у певній ролі.

Зауважимо, що сама гра й розподіл ролей є добровільними, а не нав'язаними з боку дорослого.

Емоційні контакти між дітьми, налагодження особистісного спілкування забезпечується, насамперед, через використання несловесних засобів: погляду, міміки, жестів, поз, предметних дій. Дуже важливо, щоб дитина могла долучитися до спільної творчості з використанням будь-яких доступних їй засобів: вербальних і невербальних. Співвіднесення слова й виразного руху організує структуру дитячих висловлювань, спонукає до творчої діяльності у тому виді мистецтва, до якого дитина проявляє найбільшу схильність.

В іграх-інсценуваннях та іграх-драматизаціях створюються не тільки сприятливі можливості для здійснення естетичного, художнього виховання шляхом використання співів, танців, елементів театральної діяльності тощо. У цих іграх відбувається співвіднесення слова й руху, слова й жесту, погляду; багаторазове сприйняття й відтворення тексту, що сприяє формуванню мовленнєвої культури. Крім того, інсценування й ігри-драматизації відкривають простір для фантазії дітей, збагачують досвід спілкування з різними видами мистецтва, відкривають потенційні творчі можливості.

У подальшому, дітям можна запропонувати ігри-драматизації й інсценування за мотивами всесвітньо відомих казок, рольові діалоги яких є більш складними, а дія напруженою. Так, дуже цікавою є казка братів Грімм «Бременські музиканти», яку можна прослухати з дітьми у скороченні. Спочатку діти знайомляться з казкою, дивляться мультфільм, слухають голоси звірів, музику, яка складає їхню характеристику. Багатьом подобаються розбійники й те, як друзі-музиканти перевтілюються у розбійників. Велике враження справляють на дітей іграшки, організація ігрового простору й пропозиції влаштувати міні-спектакль за сюжетом цієї казки. Під час обговорення діти пригадують й переказують своїми словами епізоди, що вразили їх найбільше.

Спочатку не усі діти можуть погодилися працювати над створенням вистави. Під час розучування діалогів вихователю потрібно буде підказувати слова ролей, допомагати знайти відповідну міміку, жест, рух, але згодом діти усе більше будуть включалися в процес постановки, підказувати одне одному слова,

давати поради, як краще розіграти ту чи іншу сцену, вболівати за досягнення якнайкращого результату. У такий спосіб, за допомогою музичного працівника, педагога з малювання й ліплення, вихователя можна здійснити постановку костюмованої вистави.

Звичайно, діти можуть по-різному справлятися із завданням, граючи сценки або окремі епізоди казок-театралізацій «Про дідову рукавичку», «Колобок та лисичка», «Дідова коза та рак-неборак», «Хитра лисиця та кмітливий журавель» [27]. Вихователь повинен спонукати дітей включитися в гру всіма доступними способами, не критикувати їх, а намагатися створити позитивний емоційний мікроклімат, коли діти отримують від гри тільки радість. Заохочувати мають навіть безмовні маніпуляції з іграшками, нескладні висловлювання, бажання рухатися під музику, щось намалювати. Готовність дитини до співробітництва, віра в себе, відчуття радості від спілкування із казкою, власна творчість є, в даному випадку, основою естетичного, художнього виховання дошкільника.

Якщо діти без слів відтворюють «спілкування іграшок», вихователь може допомогти озвучувати їх відповідними діалогами. У тому випадку, якщо хтось із дітей, діючи з іграшками, говорить дуже тихо або невиразно, дорослий голосно й чітко повторює репліку дитини. Цей прийом допомагає дитині почути з вуст вихователя те, що вона хотіла сказати самостійно, але не зуміла. У такий спосіб збагачується досвід ігрової, мовної, творчої діяльності, зміцнюється віра в свої сили. Для розігрування сюжетів казок-театралізацій можна використовували не тільки іграшки, а й елементи костюмів. Під враженням від казок-театралізацій, інсценувань, діти продовжать грати вже без нагляду вихователя, наприклад, під час прогулянок на свіжому повітрі. Згодом вони будуть самі діставати й виставляти на стіл іграшки, маніпулювати ними, розігрувати сценки з діалогами, підспівувати, малювати героїв казки тощо. У подальшому, сюжетно-рольові ігри починають виникати спонтанно, діти все більше дають волю своїм фантазіям.

Зауважимо, що в описаній вище методиці гра-драматизація й гра-інсценування не виступають окремою формою організації естетичного, художнього виховання. Тобто завдання естетичного,

художнього виховання вирішуються, так би мовити, опосередковано, в процесі самої гри як побічний продукт спілкування дошкільників із світом мистецтва. Тобто театралізовану діяльність можна розглядати у якості складової естетичного, художнього виховання, припускаючи, що збагачення досвіду ігор такого типу впливає на формування позитивних художніх та естетичних цінностей. Між ігровою й творчою діяльністю проглядається глибинний взаємозв'язок, їх взаємозбагачуючий вплив. Гра-драматизація й інсценування розглядається як вид сюжетно-рольової гри з імпровізацією, що є важливим для розвитку ініціативи й творчого потенціалу дитини-дошкільника.

Педагогічний потенціал гри, іграшки в естетичному вихованні дитини. Психологи називають дошкільний період дитинства віком гри, іграшки і казки. Процес ігрової діяльності, сприйняття дитиною казки учені розглядають як особливий вид спілкування, що вводить дошкільника у світ естетичного, художнього, вчить цінувати культурну спадщину рідного народу. В процесі занурення у казковий світ відбувається розвиток емоційної, когнітивної сфери, формуються естетичні, художні, моральні уявлення й судження [30]. Отже, казка – головний жанр дошкільного дитинства. У цей час діти не тільки з найбільшим інтересом слухають казки, але намагаються творчо переосмислити їх, додумати, програти, скласти власні історії. Найбільше задоволення діти отримують саме від процесу придумування, фантазування, дорослим потрібно лише підтримувати дитячу ініціативу, проявляти свою зацікавленість.

Театралізована діяльність, як один із векторів естетичної, художньої, творчої діяльності дитини дошкільного віку, розвиває здатність бачити красу навколишнього світу в природі, побуті, праці, мистецтві, формує потребу творити прекрасне для гармонії власного буття. Ігрова, зокрема театралізована діяльність - поняття, яке включає в себе різні види і форми театралізованих ігор і розваг, що організовуються спільно з дорослими або самостійно дітьми. Л. Виготський зазначав, що емоції беруть участь в психічному розвитку дитини, її соціальної адаптації, а базисним формуванням вищих психічних функцій у дитини він

вважав наслідування дорослих, котре виникає як результат спільної взаємодії [8]. Саме через гру пізнаються основні правила і закони життя, а спільна театралізована діяльність створює атмосферу добра, радості, свята [13].

Специфіка театралізованої діяльності дошкільнят полягає в її можливості залучати дітей одразу в акторську, режисерську, хореографічну, художницьку, музичну діяльність тощо. Театралізована діяльність є колективною, «живою» взаємодією усіх її учасників, такою, що сприяє розвитку соціокультурного досвіду дітей і є наочним відображенням ідеї поліхудожнього виховання і навчання.

Раннє дитинство – найсприятливіший час для сенсорного виховання, без якого неможливе нормальне формування розумових та інших здібностей дитини. В ігровій та театралізованій діяльності дошкільник в доступній йому формі освоює досвід спілкування, що відображає різні сфери людської життєдіяльності, задовольняючи, таким чином, потребу входження в світ дорослих. Іграшка є одним з найдавніших творів мистецтва, який використовувався для прикраси домашнього побуту, створював особливу комфортну атмосферу родинної домівки й зрештою – приносив людям радість.

Науку і педагогіку здавна об'єднує інтерес до використання дитячої іграшки саме в галузі естетичного, художнього виховання та розвитку дитини дошкільного віку. Роль сюжетно-рольової іграшки як важливого і обов'язкового атрибута ігрової діяльності дитини, яка є основним елементом знайомства дитини з навколишнім світом і його особливостями, вивчали в своїх роботах багато вітчизняних педагогів і психологів. У народній педагогіці дитячій іграшці відведена роль помічника у формуванні життєвого досвіду дитини, її соціалізації.

Сучасні фахівці у галузі дошкільної педагогіки, вихователі-практики, приділяють увагу об'єднанню різних видів мистецтва на одному занятті, використовують декілька художніх образів в образотворчій, музичній, театралізованій діяльності. Щодо театралізованої діяльності йдеться про інтеграцію лялькового, пальчикового, настільного, тіньового і інших театрів. Проаналізовані нами програми і технології забезпечують розвиток естетичного виховання, сприяють становленню особистості

дитини за допомогою театралізованої, художньо-творчої діяльності, але є спрямованими, у першу чергу, на дітей старшого дошкільного віку. Але ми впевнені, що різноманітні види театралізованої, ігрової діяльності з використанням іграшки, є доступними для застосування в роботі з самими маленькими дітьми.

Є абсолютно очевидним, що правильне уявлення про дитину, її вікові, психологічні й фізіологічні особливості, індивідуальні риси характеру і темпераменту, можна отримати тільки в процесі спостереження за дитиною в її природному середовищі - у вільній грі, театралізованій діяльності, серед іграшок. Розглянемо докладніше класифікацію іграшок для дітей дошкільного віку, що є, як правило, в наявності в сучасних закладах дошкільної освіти:

- дидактичні іграшки – вони, як правило, є розрахованими на самий ранній вік. Такі іграшки самі підказують ігрові дії, мотивують дитину до певних дій, розвивають усі, без винятку, психічні процеси;
- дидактичні розвиваючі, настільні ігри – використовуються для розвитку певної спрямованості, здібності, вміння. У таких іграх потрібно обов'язково досягти кінцевого результату, оволодіти вміннями, навичками, розв'язати певну проблему;
- технічні іграшки – знайомлять із технікою, допомагають відкривати раніше невідоме, розвивають розумову активність;
- сюжетні, образні іграшки – формують особистісну сферу, впливають на розвиток соціальної позиції, знайомлять з уявленнями про сутність людини;
- спортивні іграшки для активних занять – іграшки для фізичного виховання і розвитку, для самостійної активної діяльності;
- театралізовані, музичні іграшки – використовуються в творчій, самостійній діяльності, пропонують вільний вибір для перевтілень, розвивають образну уяву і фантазію, активно формують естетичні почуття і соціокультурний досвід;
- іграшки, які діти виготовляють власноруч – так звані самороки, що виготовляються самими дітьми під

керівництвом або з допомогою дорослих (батьків, вихователів).

З огляду на те, що маленькі діти люблять, щоб все було по-справжньому іграшки для дитячого театру відбираються за спеціальними критеріями, з урахуванням вікових особливостей дітей (ранній, середній, старший дошкільний вік). Дуже важливо, щоб іграшки допомогли сформувати у дитини правильне, класичне уявлення про навколишній світ. Тому, іграшки лялькового театру мають бути яскраві за кольором, тактильно комфортні: зшиті або рукотворно-виробничі, створені з тканини, хутра, м'якої гуми, іншого приємного матеріалу, а також мають важливі особливості для театральної постановки особливості: вони мають бути рухливими в руках ляльководи і при цьому тримати стійке положення на сценічному просторі.

Основною психологічною вимогою до будь-яких типів іграшок є можливість активізації відповідної віку діяльності дитини, що може найбільш ефективно формувати і розвивати її. Важливим є той факт, що педагогічний потенціал гри, іграшки як засобу естетичного, художнього виховання складно переоцінити. У самому ранньому віці діти за допомогою гри та іграшки вчаться міжособистісній взаємодії, в театралізованій діяльності формується їхній соціокультурний досвід. Використання різних методик дозволяють вихователю в ігровій театралізованій формі моделювати життєві ситуації, за допомогою казкових героїв-ляльок залучати в дію постановки самих дітей для того, щоб допомогти їм увійти в складний навколишній світ, освоїти соціальні вимоги колективу, суспільства в цілому.

Діти, набуваючи ази соціокультурного досвіду на підставі цікавих казок, вступають з ляльками-героями в театралізований діалог і проходять власний шлях світовідчуття через осмислення поведінки кожного казкового героя. Спеціально підібрані іграшки для впровадження методики «Ляльковий театр», «Театр на столі» тощо роблять заняття не просто казковим видовищем або розвагою, а розкривають той безмежний потенціал, який дає можливість дітям пізнати навколишній світ в ігровій формі і вибудувати власне ставлення з ним. Зазвичай і хлопці і дівчата із задоволенням включаються в процес гри, разом з ляльками

використовують звукове і мовне наслідування, вчаться у позитивних героїв добру, нормам поведінки в соціальному середовищі, а після перегляду вистави малюють, граються, створюють вироби, обговорюють зміст почутого і побаченого.

Більшість дошкільників охоче відгукуються на пропозицію «пограти в казку». Якщо дитина з будь-якої причини відмовляється гратися, її не треба примушувати, але зазвичай діти не можуть всидіти на місці, особливо тоді, коли казка є цікавою, а сюжет добре знайомий. Вихователь повинен лише підтримати дитячу ініціативу, дати можливість відчувати впевненість у собі, у власних силах. У деяких інсценуваннях і іграх-драматизаціях є доцільним використання пластичних етюдів на різні ігрові ситуації й сюжети, що збагачують досвід дітей у розгортанні рольових діалогів. У такий спосіб можна організовувати гру за мотивами казки «Вовк і семеро козенят». Спочатку вихователь залишає за собою роль вовка, а дітей запрошує на ролі кози і козенят. Дуже швидко при повторних розігруваннях діти хочуть виконувати усі ролі самі. Діти і дорослий надягають елементи костюмів, рольові діалоги можна вимовляти спочатку не дослівно, а своїми словами.

Вихователь звертається до дітей із пропозицією:

- Зараз я начебто ваша мама коза, а ви – мої козенята. Ми всі живемо в хатинці. Кожен день мама коза іде з хати поїсти-попити і принести своїм діткам чогось смачненького. Вона завжди наказує козенятам нікому не відчиняти двері. Ось мама коза прийшла, молочка принесла. Підставляйте кружечки, козенята. Пийте молочко. (Виконуються умовні дії.) А що ще роблять козенята в хатинці? (Діти вільно висловлюють свої думки). Вихователь спонукає дошкільників зобразити в пластичних етюдах ті дії, які вони називають. Потім мама випускає дітей погуляти у двір і гра переходить у вільну діяльність дітей. На прикладі цієї, добре відомої усім дітям казки, можна розгортати ігрову, театралізовану діяльність за сюжетами інших казок, і робити це можна якомога частіше, щоб такі ігри стали загальною практикою.

Таким чином, у даній ігровій ситуації з ініціативи дорослого відбувається розподіл ролей і позначення їх відповідно мовою,

підспівуванням. Вихователь спонукує дітей до виконання ланцюжка умовних дій, що є дуже важливим для сюжетно-рольової гри, також можна запросити дітей реалізувати свої фантазії в пластичних етюдах. Згодом, діти малюють вовка, козу, козенят, їхню домівку, проявляючи при цьому безліч фантазії й винахідливості.

Отже, ігри за мотивами народних казок викликають у дітей багато позитивних емоцій. У такій грі-драматизації участь беруть зазвичай всі діти. Дівчата намагаються імпровізувати у діалогах, хлопчики, здебільшого, повторюють слова за вихователем. Майже всі хлопці хочуть виконувати роль вовка, аби лякати козенят, у свою чергу діти, що виконують роль козенят дуже активно імітують звуки їхніх голосів. Окрім цього, діти виконують маленькі пластичні етюди, показуючи, чим займаються козенята, коли їхня мама залишає їх самих (варять їжу, прибирають в хатинці, граються, малюють тощо). Спостереження показують, що після закінчення заняття з елементами театралізованої гри, у дітей завжди виникає самостійна творча гра, мотивована переглядом казки, як прояв особистої участі в долі актора-ляльки. Діти намагаються захистити і пожаліти слабкого героя, взяти участь в його долі, подарувати виготовлену своїми руками саморобну іграшку. У такий спосіб діти набувають нового досвіду, занурюються в казковий світ, знайомляться з культурними традиціями свого народу. Спостереження за дітьми під час таких ігор дають вихователю багато корисної інформації: розкривають смаки і уподобання дітей, тип темпераменту, схильність до творчої діяльності, вміння спілкуватися, діяти разом з дорослими та однолітками.

Іграшки, які відбирає вихователь для роботи з дітьми можуть бути різними за виглядом і художнім вирішенням, мають обов'язково відповідати певним педагогічним вимогам. Дослідження особливостей ігрової діяльності дітей-дошкільників, застосування у цих іграх елементів театралізації, показує, що уведення в дію театральних персонажів, іграшок-маріонеток, театральних атрибутів, має відбуватися з урахуванням віку дітей відповідно до особливостей їхньої ігрової діяльності у даний період.

На початкових етапах роботи вихователь повинен розташувати дітей перед столом, щоб всім було зручно, комфортно і всі могли б мати певний зоровий простір. Казку і гру лялькових персонажів може доповнювати підібрана музика, а темп і тембр голосу дорослого змінюється в залежності від сюжетних подій, допомагає дітям зануритися у специфічну казкову атмосферу. Поступово має відбуватися включення дітей в казку. Як показують спостереження, при перегляді такої вистави, діючи разом з вихователем, наслідуючи його, дошкільнята вчаться розуміти і використовувати мову міміки і жестів, вдосконалюють свою звукову мову, важливими елементами якої є емоційне забарвлення і інтонація. Усе це розвиває естетичні почуття дитини, моральну сферу, спрощує і прискорює процес соціалізації.

На думку В. Сухомлинського, казка є активною естетичною творчістю, що захоплює всі сфери духовного життя дитини, її розум, почуття, уяву і волю, де казка починається з розповіді, а вищим її етапом є інсценування [36]. У такий спосіб театралізована діяльність в дитячому садку розглядається як засіб естетичного, художнього виховання, освоєння й відкриття світу прекрасного. Методики театралізованої діяльності із застосуванням іграшок дозволяють дітям якнайшвидше інтегруватися в рухливу гру з улюбленими казковими персонажами. Декорації для лялькового спектаклю-гри виготовляються спільно з дорослим з тканини, кубиків, звичайних підручних матеріалів, що прискорює шлях, який проходить дитина до розуміння сутності творчості й співпраці задля досягнення результату.

Впровадження елементів театралізованої діяльності у ЗДО вирішує різні педагогічні завдання, допомагає педагогам і вихователям побачити нові підходи до організації життєдіяльності дитини в родині і в закладі. Окрім того, театр – це завжди творчість, яка вчить маленьку дитину грі з лялькою, поведженню в колективі, залучає до активності, мотивує стати на шлях пошуків власного «я». «Гра в театр» прищеплює дітям любов до прекрасного, дозволяє здійснювати індивідуальний підхід, створює ситуації успіху для кожної дитини, що є запорукою не тільки прискореного пізнавального розвитку дітей, а й нормалізації їхнього психофізіологічного стану. Здорова дитина

завжди радіє, грається, творить свій світ, успішно розвивається в естетичному, художньому, моральному напрямі, є спрямованою у майбутнє.

Педагогічний потенціал театралізованої діяльності молодших дошкільників ґрунтується, зазвичай, на принципі інтеграції мистецтв і буде ефективним, якщо театралізовані заняття проводяться регулярно, мають єдину мету, базуються на взаємодії дитячого закладу з батьками, відбуваються на постійній основі (на музичних заняттях, в процесі продуктивної діяльності, на прогулянках, під час розваг, тематичних бесід тощо).

Таким чином, театралізована гра, як один з дидактичних методів естетичного, художнього виховання дітей-дошкільників допомагає формувати у них цілісну картину світу, активізує творчий потенціал особистості, дозволяє кожній дитині побачити світ як гармонійне ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані [13]. Окрім цього, в процесі такої роботи можна побачити, як росте і збагачується духовний світ дитини, формується емоційна і моральна складова особистості. У ранньому віці індивідуальний підхід і індивідуальний контакт з дитиною мають вирішальне значення, оскільки дитина може сприйняти тільки той вплив з боку дорослого, який адресований особисто їй. Малюки, зазвичай, не сприймають пропозиції і звертання до колективу в цілому, якщо дитині не цікаво, їй не можливо заохотити й заставити робити те, що їй не подобається. Маленькі діти сприймають лише безпосереднє звернення, зацікавлений погляд «очі в очі», ласкавий голос, дотик і, звичайно, запрошення до цікавої гри.

Вміле керівництво вихователя, без придушення ініціативи дітей, адекватний віку підбір ігрових атрибутів і матеріалів, турбота про наявність в освітньому просторі багатого, різноманітного асортименту ігор та іграшок, зможе підняти на новий щабель театралізовану діяльність в дитячому садку, внести різноманітність і радість в копітку щоденну роботу з дітьми. Не слід забувати, що театралізована діяльність в дитячому садку - найдоступніший вид мистецтва для дітей дошкільного віку, що допомагає знайти вирішення багатьох сучасних проблем дошкільної педагогіки, психології, є тісно пов'язаний з індивідуальним естетичним, художнім і соціальним розвитком особистості через гру. Дитячі спектаклі, театралізовані ігри дають

безпосередню можливість зануритися в дивовижну атмосферу казки, пережити фантастично захоплюючі події разом з її героями. Саме тому театралізовану діяльність люблять всі діти, а досвідчені вихователі і методисти закладів дошкільної освіти широко використовують її у вирішенні складних завдань виховання і розвитку дитини дошкільного віку.

Виховання естетичних почуттів, емоційної сфери дошкільників на музичних заняттях. Відомо, що вітчизняні й зарубіжні учені, фундатори педагогічної науки у своїх працях неодноразово підкреслювали значення музичного мистецтва в процесі виховання дитини. Так, В. Сухомлинський вважав музику могутнім засобом виховання культури особистості. Він писав: «...якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на таку сходинку культури, що не може бути досягнута ніякими іншими засобами» [36, с. 62].

Н. Ветлугіна, Л. Масол, М. Миропольська, О. Радинова, О. Рудницька, Б. Теплов, В. Шацька, О. Щолокова науково довели, що музичне мистецтво має велику силу естетичного й художнього впливу на свідомість дітей, формує музично-ціннісні потреби, визначає розвиток естетичних інтересів, смаків, уявлень про красу й закладає основи музично-естетичної культури особистості на все подальше життя. У низці сучасних досліджень (О. Гайдамака, О. Радинова, К. Боякова, С. Фадєєва) показана можливість музичного розвитку дітей дошкільного віку із застосуванням класичної спадщини та в умовах організації музично-ігрової взаємодії вихователя з дітьми. Вищевказані дослідники доводять, що за умов створення відповідної ігрової ситуації, діти здатні емоційно відгукуватися на твори музичного мистецтва й адекватно сприймати їхній художній зміст навіть у молодшому дошкільному віці. Потрібно лише професійно грамотно організувати процес музичного сприймання, підготувати дітей до слухання заздалегідь відібраних творів.

Виробити й запропонувати працівникам закладів дошкільної освіти оптимальні, найбільш ефективні методи роботи, які можна було б застосовувати на музичних заняттях з метою формування сприйнятливості до музичного мистецтва у дітей молодшого,

середнього і старшого дошкільного віку є метою сучасних учених, методистів, що працюють у галузі дошкільної педагогіки.

Музичний розвиток дитини починається в ранньому дитинстві, коли вона вперше чує інтонації голосу матері, що наспівує їй колискові пісні, або грайливі, ритмічні мелодії, які супроводжують рухи маляти під час гри. Однак систематичним і цілеспрямованим цей процес стає під впливом виховання за умов активізації емоційного відгуку на музику на основі досвіду сприйняття творів мистецтва. Емоційна чутливість до змісту музичного твору – це одна з перших особистісних якостей, що розвивається у дошкільників у процесі занять музично-естетичними видами діяльності.

Виховання дитини з перших років життя є орієнтованим на приєднання до цінностей музично-естетичної й художньої культури. Дуже важливо, щоб ранній досвід музичного виховання був пов'язаний зі сприйняттям творів музичного мистецтва найвищої якості, які є еталонами краси й гармонії в художньому відбитті світу, який оточує дитину у її повсякденному житті. Раннє дитинство – час зародження естетичних емоцій і почуттів. Емоційна сфера відіграє провідну роль у психічному розвитку дитини у цей період. Дослідження вчених показують, що саме музичне мистецтво здатне розкрити перед нами невичерпні можливості для розширення й збагачення емоційного досвіду дошкільників. Можливості раннього розвитку емоційної чутливості до музичного мистецтва обумовлені, з одного боку, інтонаційною природою музики, з іншого боку - закономірностями психічного розвитку дітей цієї вікової категорії.

Музичне мистецтво, одним із перших, найбільш глибоко захоплює й організовує емоційну природу дитини, у спілкуванні з музикою діти легко знаходять вихід своєї активності й творчої ініціативи. Музика здатна найбільшою мірою впливати на почуття дитини, стимулювати емоційний відгук і позитивні емоції, спонукати до співпереживання й художньої емпатії, стимулювати фантазію й уяву, викликати бажання спілкуватися й ділитися враженнями, міркувати про почуте.

Традиційно емоційне реагування на музику в музичній педагогіці й психології розглядається як особлива музична здібність, природа якої співвідноситься з емоційною природою

музичного мистецтва. У запропонованій Б. Тепловим структурі музичних здібностей емоційна чутливість до музичного мистецтва, за висловом самого вченого, становить ніби ядро музикальності, головну її ознаку. В свою чергу музикальність - це комплекс спеціальних здібностей, що знаходять своє вираження у своєрідному орієнтуванні в музиці. Якщо людина володіє задатками до сприймання музики, якщо у неї розвинені музичні здібності, тоді вона відчуває музику і переживає її образний зміст тощо. Зв'язуючи музикальність із переживанням змістовної сторони музичного твору, вчений вказує на єдність емоційної й слухової сторони музикальності [41].

При цьому вчений вказував, що: «Зрозуміти художній твір - значить насамперед відчувати, емоційно пережити його, а вже згодом на основі переживання поміркувати над ним. З почуття повинно починатися сприйняття мистецтва; через нього воно повинно йти; без нього воно неможливе...» [39, с. 10-11]. Таке висловлювання вказує на те, що Б. Теплов у своїх теоретичних дослідженнях розглядав емоційну чутливість до музики в основному як пізнавальний процес, справедливо відзначаючи, що слухаючи музику й переживаючи її художній зміст ми через емоцію пізнаємо світ. Разом з тим він відзначав, що розвиток емоційного компонента музичного слуху виявляється насамперед у любові й цікавості до слухання музики, визнаючи тим самим, що емоційне переживання музики впливає на формування ставлення до неї [39; 41]. Отже акценти, які розставив Б. Теплов у своїх міркуваннях про характеристики музичних проявів дітей, дають підстави припустити, що емоційна чутливість до музичного мистецтва може виступати не тільки як процес, що супроводжує сприйняття музики, але й як якість особистості дитини, що формується в музичній діяльності.

Теоретичне підтвердження даного припущення ми знаходимо також в працях В. Мясіщева, у яких досліджуються проблеми здібностей і схильностей людини. Психолог вважає, що інтерес, захоплення, любов до тієї або іншої форми діяльності є умовою й запорукою її успішності й основою особистісного ставлення. Активне, позитивне ставлення до діяльності В. Мясіщев називає схильністю. Схильність, як ставлення, як потреба в діяльності, є тією спонукальною силою, що впливає на

розвиток здібностей. Вчений відзначав, що «схильність йде як би попереду здібності й таланта. Вона будить дрімаючі сили, ... спонукає до пошуків підстави для початку тієї чи іншої діяльності, до підтвердження й усвідомлення високого значення обраної діяльності» [28, с. 313]. Далі автор у своїх міркуваннях підкреслює, що в дошкільному віці діапазон схильностей і інтересів є більш широким, ніж діапазон здібностей, що проявляються, і в цьому ми можемо бачити значимість розвитку схильностей на ранніх етапах формування особистості. Розуміння схильності як вибірково позитивного ставлення до діяльності зближує такі поняття, як інтереси, потреби, і припускає емоційне ставлення до діяльності [28, с. 318]. Очевидно, що й емоційна чутливість, як прояв емоційного ставлення до музичних творів, повинна розглядатися не тільки як музична здібність, але і як особистісна якість дитини-дошкільника.

Н. Ветлугіна у своїх дослідженнях дійшла до висновку, що для цілісної характеристики музикальності необхідно враховувати особливості самої особистості дитини з її інтересами й запитами. Спираючись на положення вітчизняної психології про діалектичний взаємозв'язок загального й спеціального розвитку особистості вона відзначає, що в структурі музикальності необхідно виділяти більш загальні естетичні, музично-естетичні і спеціальні здібності.

Для перших характерним є естетичне ставлення до музики. Воно проявляється в сприйнятті, відтворенні, уявленні, музичній творчості, у формі динаміки різноманітних почуттів, виникненні творчої уяви й формуванні оцінного ставлення [7, с. 168]. До другої групи автор відносить визначені Б. Тепловим основні музичні здібності й сенсорну основу. Отже, Н. Ветлугіна визначає емоційний відгук на музику як провідний компонент музикальності навіть у більш широкому контексті, якщо порівнювати із визначенням Б. Теплова. У своїх статтях і теоретичних дослідженнях Н. Ветлугіна розглядає емоційну чутливість до музичного мистецтва не тільки як найважливіший компонент структури музикальності, але і як одне із завдань і засобів виховання естетичного ставлення дітей до музики.

Отже, з вищевказаного видно, що вихідний рівень прояву емоційної чутливості до музики пов'язується із загальною

чутливістю й вразливістю, елементарною емоційною реакцією людини. У музичній педагогіці він співвідноситься з вибірковою сприйнятливістю дитини до музики, що виражається в переважному сприйнятті музичних звуків у порівнянні з немусичними. Високий рівень емоційної чутливості пов'язаний з «розумними емоціями» (Л. Виготський), що мають естетичний і духовно-моральний зміст. Об'єктивною характеристикою емоційної чутливості до музичного мистецтва є емоційний відгук, наявність співпереживання, усвідомлення виразності музичних інтонацій (розуміння музичної мови) і зовні виражене емоційно-оцінне ставлення до музики, що проявляється в сформованих музичних смаках і перевагах.

Нами був розроблений комплекс критеріїв, що забезпечують виявлення якісних характеристик і проявів сформованості естетичних почуттів і чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку. У якості критеріїв у нашій системі виступають:

- зосередженість уваги;
- тривалість сприйняття;
- рухова активність (наявність рухів, мімічних реакцій, вокалізацій, адекватних характеру музики);
- дії з дитячими музичними інструментами та іграшками, їхнє співвідношення із характером і ритмом музики;
- бажання дитини слухати музику.

На підставі виділених критеріїв були розроблені вікові показники рівня сформованості естетичних почуттів та емоційної чутливості до музичного мистецтва у дітей дошкільного віку.

Молодший і середній дошкільний вік

Високий рівень. Дитина є уважною, зосередженою, із захопленням слухає музику; під час звучання музичних творів не відволікається, виявляє здатність дослухати музичний твір або його фрагмент до кінця; виявляє емоційну активність під час звучання музики, вільно проявляє почуття, які є адекватними музичному настрою; дитина рухається й наспівує у відповідному характері по відношенню до музики, яка звучить; ігрові дії з використанням музичних інструментів виникають природно, без спонукань з боку дорослих, як емоційний відгук на музику; дитина виявляє почуття ритму, виразно рухається, виражає бажання

слухати музику ще і ще, сама просить повторити або прослухати інший твір, який їй подобається.

Середній рівень. Дитина із легкістю відволікається на сторонні подразники, усе те, що не стосується слухання музики, але її увагу можна знов зосередити за допомогою вербальних і невербальних засобів; тривалість сприйняття незначна, дитина якийсь час слухає музику, однак, не дослухавши твір до кінця, відволікається, після чого може знову включитися в процес сприйняття музики; дії з інструментами й іграшками виникають на прохання дорослого або з'являються епізодично, вибір інструмента є адекватний характеру твору, однак гра не виразна й не завжди ритмічна; у бажанні слухати музику дитина не проявляє ініціативи, але на пропозицію дорослого відгукується; характер повторних прослуховувань якісно не змінюється.

Низький рівень. Увага нестійка, дитина одразу відволікається, їй складно зацікавити музикою; тривалість сприйняття є незначною, уважно слухає початок музичного твору, але вже згодом втрачає інтерес, швидко переключаючись на іншу діяльність; в процесі слухання музики дитина пасивна, байдужа до почутих музичних інтонацій, займається своєю справою, емоційно-рухова активність відсутня; дії з музичними інструментами й іграшками мають епізодичний, маніпулятивний характер, вибір інструмента випадковий, за тембром звучання він не відповідає характеру музичного твору; ініціативи в сприйнятті музичних творів дитина не проявляє й негативно реагує на пропозицію дорослого послухати музичний твір ще раз.

Старший дошкільний вік

Високий рівень. Дитина уважно слухає музику, виявляє здатність сприймати досить тривалі за часом звучання музичні твори; проявляє цікавість до змісту музичних образів, а сам твір сприймає цілісно, а не фрагментарно; під час слухання демонструє дрібну моторику, відповідні вокальні прояви, мімічні рухи, виразні й різноманітні, емоційно забарвлені танцювальні рухи. Ігрові дії з музичними інструментами та іграшками відповідають змісту музичних образів, є оригінальними, цікавими, мають художньо завершений характер. Дитина просить послухати музику, у неї є улюблені твори, вона зацікавлена у спілкуванні з дорослими

(батьки, музичний керівник, вихователь) з приводу обговорення музичних вражень і уподобань.

Середній рівень. Зосередженість уваги під час звучання музичного твору виникає за умов емоційної підтримки з боку дорослого, тривалість сприйняття пов'язана з наявністю яскравих стимулів; дитина не здатна до кінця прослухати твір самостійно. Ініціативні творчі дії відсутні; емоційно-рухові прояви, такі як пантоміміка, вокалізації, танцювальні, образні рухи мають схематичний, одноманітний характер, виразність і художня оформленість з'являються за підтримкою і за наслідуванням дій дорослих; дії з музичними інструментами й іграшками викликають інтерес, але не відрізняються оригінальністю. Дитина не проявляє самостійності в бажанні слухати музику, але водночас і не відмовляється від пропозиції прослухати той чи інший твір разом з дорослим; ділиться враженнями про прослухане, формулює аргументовані судження про тільки що почутий музичний твір.

Низький рівень. Зосередженість уваги й тривалість сприйняття мають нестійкий характер. Дитина неохоче відгукується на емоційні стимули дорослого, що мають на меті активізацію сприйняття музичних творів; не виявляє цікавості до змісту музичних образів; емоційно-рухова активність є відсутньою або з'являється за наслідуванням дій дорослих; під час рухової активності дитина є емоційно індіферентною, рівно, спокійно ставиться до музично-творчих дій дорослих; під час гри на інструментах не виявляє бажання діяти самостійно, її рухи скуті, інтерес до творчої інтерпретації музичного образу відсутній. Відмовляється слухати музику, не може назвати улюблених творів.

Отже, розвиток естетичних почуттів та емоційної чутливості у дітей-дошкільників є пов'язаним з активізацією процесів уподібнення звучанню музичним інтонаціям на основі формування й розвитку діючо-практичного почуття й емоційно-оцінного глибоко особистісного співпереживання змісту музики. Розвиток естетичних почуттів, емоційної чутливості в молодшому дошкільному віці має привести до появи емоційно-оцінного ставлення з недостатньо усвідомлюваними дитиною проявами, а в старшому дошкільному віці - до більш опосередкованого процесами мислення емоційно-оцінного ставлення до музики, у зв'язку з яким чутливість

проявляється як особистісна якість дітей. Ціннісний підхід до процесу розвитку емоційної чутливості обумовлений змістом музичного виховання дошкільників, що припускає орієнтацію на позитивне емоційно-оцінююче ставлення до музичних творів високого художнього ґатунку.

Як зазначалося вище, у низці досліджень останніх років показана можливість музичного розвитку дітей-дошкільників із застосуванням класичної спадщини в умовах організації музично-ігрової взаємодії вихователя з дітьми. Відштовхуючись від ідеї про те, що музична гра виступає природним процесом входження дитини в культуру й соціум і є водночас важливим фактором формування естетичних почуттів і ціннісного ставлення до музичного мистецтва, більш логічно розглядати таку діяльність як поліфункціональну, тобто таку, основним змістом якої виступають елементи загальної музичної культури. У простих, доступних віковій музичних іграх діти входять у такі музичні сфери, як мелодія, гармонія, ритм, інтонація, музичні образи тощо.

Зважаючи на вікові особливості дітей раннього й молодшого дошкільного віку, їхні перші музичні ігри повинні будуватися на основі механізму уподібнення (О. Запорожець) й емоційно-рухового моделювання змісту музики за допомогою орієнтовних дій, що поступово ускладнюються. Для того щоб сприйняття музики на початковому етапі вивчення того чи іншого твору відбулося як емоційне переживання, необхідно процесуальне розгортання емоційного змісту художнього образу в зовнішньому імпровізаційному русі. Це відбувається за типом уподібнення, тобто емоційно-рухового «підстроювання» до музики, що прослуховується, за підтримкою емоційної уяви. Такий процес є способом відтворення музичного переживання на психофізіологічному рівні. Рухове розгортання активізує моторну ланку сприйняття, що безпосередньо виконує функцію перетворення почутого в емоційно-музичне переживання [31].

Закон уподібнення найбільше ефективно реалізується за допомогою музичної гри (Б. Неменський). Музично-ігрові уподібнення - це творча діяльність з орієнтування в способах вираження музичної думки, що свідчить про активну позицію учасників музичної гри. Ігрова діяльність вимагає внутрішньої й зовнішньої емоційної активності, зосередженості уваги на

інтонаціях музичного твору або його уривку, супроводжується погодженням й своєрідним підстроюванням, підбором ігрових дій, що відповідають характеру й змісту музики. У такий спосіб дитина, прослуховує твір, вживається у його музичні інтонації й згодом відтворює характер музичного образу у формі емоційно-рухової активності, дотримуючись при цьому логіки розвитку даного музичного твору.

З цього приводу професор, спеціаліст у галузі дошкільної педагогіки О. Радинова відзначає, що руховий, словесний, інтонаційний, темброво-інструментальний і інші види уподібнень у музиці сприяють індивідуальному підстроюванню психіки дитини до звучання, знаходженню так званого «емоційного унісону» і є способом виявлення й вираження змісту музичної мови, виокремлення засобів музичної виразності, що змінюються в кожному мить звучання музики [31].

Музично-ігрові уподібнення звучанню музики можуть бути організованими у формі гри, основу якої становлять наступні дії:

- тактильні, тобто такі, що моделюють характер звучання за допомогою тактильних дотиків;
- рухові, ті, що моделюють характер музичного звучання за допомогою пластичних рухів рук, застосування дрібної моторики й жестів;
- інтонаційні, такі, що передають настрій музичного твору за допомогою інтонаційно забарвленого слова, що характеризує й водночас підсилює емоційно-образний зміст музики;
- вокальні, які передають настрій музичного твору за допомогою інтонаційно-виразного підспівування мелодії, копіювання окремих музичних фраз;
- інструментальні, які моделюють емоційно-образний зміст твору за допомогою тембрової й мелодійної оркестровки його звучання.

Таким чином, результатом формування естетичних почуттів і розвитку емоційної чутливості дітей дошкільного віку стає єдність внутрішнього співпереживання й зовні вираженого ціннісного ставлення дитини до творів музичного мистецтва. Розвиваючись у дошкільному віці, емоційна чутливість до краси і гармонії, виступає передумовою формування засад естетичної, музично-естетичної й художньої культури, якісно характеризують динаміку

становлення компонентів музично-естетичної свідомості - емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаків, а також уявлень про красу музичних образів і їхнього зв'язку із дійсністю.

Колективне музикування дітей дошкільного віку. Маючи на меті вивчення психологічних аспектів творчого розвитку дітей дошкільного віку, обґрунтування ефективності різних форм організації музичних занять у закладах дошкільної освіти, які здатні були б не лише вдосконалювати певні музичні здібності дітей, а головне, сформують у майбутньому правильну систему естетичних цінностей, допоможуть у вихованні гармонійної, духовно багатой особистості ми проаналізували дослідження й досвід педагогів-музикантів: І. Алексєєва, Л. Ауєра, Л. Баренбойма, М. Давидова, Г. Нейгауза, М. Ризюля, А. Шахова та інших. Їхні праці, а головне, практична робота з різними за віком дітьми, дають нам багатий матеріал для роботи й подальших роздумів щодо пошуку ефективних методів залучення дітей у сферу музичного мистецтва й творчої діяльності.

В свою чергу, у дослідженнях з теорії та методики навчання музики й музичного виховання авторів І. Барановської, Т. Борисенка, Б. Бриліна, В. Гапон, Л. Іванової, В. Ланченко, Л. Паньків, Л. Руденко та інших ми знаходимо аналіз шляхів формування у різних за віком дітей інтересу до музикування, виконавської діяльності, підготовки до сприймання інструментальної музики, оцінювання та інтерпретації музичних творів, методики навчання гри на різних інструментах, розвитку творчої активності дітей в процесі музичних занять, уроків, а також організації колективної інструментальної творчості адекватної віку дітей.

Актуальність цих питань є очевидною. Розглядаючи психологічні особливості творчого розвитку дітей-дошкільників, багато дослідників звертають увагу на важливість формування здібностей дитини в процесі різних видів діяльності. С. Гончаренко в своєму «Українському педагогічному словнику» визначає здібності як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людський індивід вчиться, набуває певні знання, освоює певні галузі діяльності,

включається у творче життя суспільства... Природною основою здібностей є задатки. Сукупність здібностей називається обдарованістю [10, с. 135]. На думку психологів для формування будь-якої здібності необхідна діяльність, що вимагає розвитку й вдосконалення цієї здібності й не може без неї здійснюватися. Тому спеціальні музичні здібності, що є необхідними для занять мистецтвом, зокрема музикою, необхідно формувати й розвивати з раннього віку в процесі спеціально організованої художньо-творчої діяльності.

Відомо, що формування й розвиток музичних здібностей зазвичай починає здійснюватися саме в закладах дошкільної освіти під час ігор, занять музикою, театралізаціями тощо. Для малят музичне мистецтво, так само як і гра, є одним із самих доступних і природних видів сприймання і пізнання світу через художні образи, тому що образна природа мистецтва й творчої діяльності збігаються із синкретизмом і образністю мислення дитини-дошкільника. Зауважимо, що художньо-образне сприймання дорослої людини є пов'язаним із враженнями дитинства, які є настільки глибокими й сильними, що здатні впливати на свідомість протягом подальшого життя. Музикознавець і педагог Л. Баренбойм з цього приводу зазначав, що «Основною умовою розвитку творчих здібностей є ранній початок занять творчістю, повна свобода творчості, створення середовища й системи відносин та умов для розвитку індивіда» [2]. Але потрібно зауважити, що будь-яка творча діяльність, на думку вчених, розвиває здібності на основі наявних задатків, а задатки, як відомо, у дітей одного й того ж самого віку виявляються дуже часто різними як у кількісному так і в якісному відношенні.

Таким чином, аналізуючи наукові праці й досвід педагогів і психологів ХХ століття, співставляючи цей доробок з реаліями сьогодення, можна дійти до висновку, що основною метою сучасної освіти виступає формування загальної культури дітей, що базується на розвитку творчих здібностей та інтересів до художньої діяльності. Слід також зазначити, що перед сучасною педагогікою ХХІ століття стоїть проблема формування гармонійної й універсальної особистості, що гармонійно сполучає в собі як естетичне, художнє, так і раціонально-інтелектуальне.

Як уже зазначалося вище, у вітчизняній педагогіці й психології процес розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку є достатньо вивчений і висвітлений у науковій літературі. Дослідження у галузі фізіології показують, що мозок дитини у цей період інтенсивно збільшується. Для розвитку мозку велике значення має різноманіття й інтенсивність функціонування вже існуючих структур, а також стимулювання до утворення нових. Зазначимо, що необхідною умовою для успішного формування творчої активності є підкріплення даного процесу відповідними стимулами з опорою на оптимальні умови.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених відзначається, що класична система освіти, і дошкільна її ланка не є виключенням, є побудованою у такий спосіб, що у суб'єктів освітнього процесу розвивається переважно ліва півкуля головного мозку. Тобто дітей змалку вчать мислити логічно, і часом, на жаль, це відбувається за рахунок розвитку образного мислення, формування уяви, фантазії, інтуїції. Такий підхід значно обмежує процес розвитку особистості, робить його однобічним. Не випадково вітчизняний психолог і філософ С. Рубінштейн писав: «Настав час відновити чуттєвість у її правах! Почуттєве пізнання є вихідною формою пізнання» [32, с. 96].

Американські дослідники були у числі перших, хто звернув увагу на особливості роботи півкуль головного мозку дитини. Психологи проводили численні експерименти, у ході яких було встановлено чотири типи мислення:

- мислення з перевагою лівої півкулі (формується переважно логіка й аналіз);
- мислення з перевагою правої півкулі (розумовим процесом рухають емоції, інтуїція й образи);
- змішане мислення (рівною мірою є активною як права так і ліва півкуля, кожна з яких включається в потрібний момент);
- інтегроване мислення (ліва й права півкуля працюють одночасно).

Водночас дослідники підкреслювали, що серед виділених типів мислення немає гарних і поганих, більш або менш ефективних, навпаки кожен має свої переваги й недоліки. Аналіз наукової літератури дає підстави свідчити, що останнім часом більшість учених, педагогів і вихователів-практиків надають

більшого значення розвитку мислення правої півкулі, не зменшуючи, звичайно, значення функцій лівої півкулі головного мозку. На їхню думку, перевагу діяльності правої півкулі можна констатували тоді, якщо дитина, а в майбутньому доросла людина покладається на інтуїцію при прийнятті рішень, довіряє своїм почуттям і відчуттям, не прагне до лідерства й керування. Також психологи зазначають, що у такої людини музика здатна викликати надзвичайно сильні переживання, а кінофільм – сильні емоції. Перевага ж лівої півкулі спричиняє роботу такого типу мислення, яке навпаки надає людині імпульс бути лідером і організатором. При цьому їй не складно виголосити промову, проаналізувати будь-яку проблему, винести правильне рішення.

Саме тому організація педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку повинна будуватися таким чином, щоб різні види мислення були задіяними рівномірно: логічне, художньо-творче, візуальне, слухове, вербальне тощо. Навчально-виховний процес будь-якого закладу дошкільної освіти має бути збалансований таким чином, щоб якомога більше працювали одночасно права й ліва півкулі головного мозку, оскільки самою природою передбачена ефективна подвійність і взаємодія їхньої діяльності.

Таким чином, у однієї категорії дітей із самого раннього віку спостерігається розвиненість правої півкулі мозку, що забезпечує образне мислення, а в інших – лівої півкулі, що відповідає за логічне мислення. Звісно, ця теорія є спрощеною й неоднозначною, вона безліч разів зазнавала наукової критики, однак у свідомості людей міцно закріпилося поняття, що наявність схильності людини до творчості або навпаки до логіки прямо залежать від переваги діяльності правої або лівої півкулі головного мозку. Насправді ж це відбивається, на думку дослідників, у здібностях людини, у їхньому характері, типі темпераменту й схильностях до тієї чи іншої діяльності.

Варто враховувати, що творчість дітей дошкільного віку є важливою не саме по собі, а в тій мірі, у якій вона сприяє розвитку діяльності дитини, формуванню її естетичних почуттів, моральних переконань, позитивних особистісних якостей. У розвиваючій творчій діяльності формуються і вдосконалюються здібності, причому винятково важливого значення набуває активізація творчої уяви. Як джерело уяви в педагогічній науці й практиці

розглядаються різні види діяльності: ігрова, художня, музична, конструктивна. Сучасні дослідники, що розробляють теорію і практику дошкільної, зокрема мистецької педагогіки науково обґрунтували й реалізували на практиці цикл творчих завдань покликаних розвивати творчу уяву дітей дошкільного віку з певною послідовністю (циклічністю). Серед них:

- завдання, засновані на сприйнятті мистецтва, а також ті, що сприяють збільшенню впливу на внутрішній світ особистості, її емоційну сферу;

- завдання, що сприяють формуванню асоціацій: образних, зорових, значеннєвих, рухових;

- завдання, що активізують розвиток естетичних, художньо-образних уявлень;

- моделі творчих завдань, спрямованих на розвиток мотивів самовираження в художньо-творчій діяльності. В основі завдань – ставлення дітей до творчості, мистецтва, комунікативна позиція як форма художнього спілкування, що детермінує якісно своєрідний спосіб організації творчої діяльності. Таким чином, виявлений цикл відкриває нові можливості педагогічних шляхів розвитку естетичного, художнього виховання дітей.

Водночас із цим педагоги-музиканти, керівники музичних занять у ЗДО зазначають, що для ефективного розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку потрібно вміти організувати музичні заняття таким чином із чергуванням різних форм художньої діяльності, серед яким усім відомі традиційні форми, такі як: гра, інсценування, театралізація, слухання музики, елементи хореографічних постановок, вокально-хорова робота, колективне інструментальне музикування тощо. Беззаперечно, що «музичний інструмент – це знаряддя за допомогою якого розвивається музикальність й загалом музична культура дітей [7]. Відзначаючи важливість розвитку дітей у процесі інструментального музикування, психологи наголошують на особливому значенні дрібної моторики рук і пов'язують даний процес із розвитком мови. Це обумовлене у першу чергу тим, що зони головного мозку, котрі є відповідальними за проєкцію кистей рук, розташовані поруч із зоною, що є відповідальною за розвиток мовних навичок.

Нагадаємо, що питання про включення музичних інструментів у процес творчого розвитку дітей-дошкільників підіймався у музичній педагогіці неодноразово. Однак дане питання залишається актуальним й дотепер. Зараз існує досить велика кількість музичних інструментів різних моделей і модифікацій, які можливо застосовувати із дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку в процесі занять музикою. Але інструменти з чітко фіксованою звуковисотністю, такі як металофони, трикутники, на думку фахівців, не сприяють рішенню основних завдань художньо-естетичного, зокрема музичного виховання. Існують також педагогічні розробки по впровадженню в процес музичних занять блок-флейти. Однак освоєння даного інструмента, на думку вчителів-практиків, більш підходить для навчання у музичних школах. Музикування ж на блок-флейті у межах музичних занять у дитячому садку є процесом не виправдано складним для дітей з несформованою мотивацією і досить різнорідними музичними здібностями.

У останній третині ХХ століття вітчизняна музична педагогіка обґрунтовувала використання сопілки для ефективного вирішення проблеми музично-творчого розвитку дітей-дошкільників за допомогою колективного інструментального музикування. Колективне музикування дітей на сопілках було надзвичайно розповсюдженим явищем в дитячих садках і школах радянської України у 80-х роках ХХ століття. Музичні керівники й вчителі музики здебільшого розглядала навчання гри на даному інструменті як елемент естетичного виховання, вступну сходинку у світ музики, засіб розвитку загальних музичних здібностей дитини. Сьогодні, у практиці роботи деяких ЗДО, за умов наявності професійно підготовленого музичного керівника, така форма роботи як колективне музикування із застосуванням нескладного інструментарія, зокрема сопілки, також широко застосовується. Слід зазначити, що гра на сопілці задіює в роботу одночасно обидві руки, активізуючи діяльність головного мозку, включає в роботу як праву так і ліву півкулі. Пропонована музичними керівниками, педагогами-ентузіастами арт-терапевтична, корекційно-розвиваюча методика гри на сопілці у дитячому садку повністю вбирає в себе всі необхідні види

музичної діяльності, є доступною абсолютно для всіх дітей і не має протипоказань.

Зауважимо, що грати на духовому музичному інструменті, маємо на увазі початковий етап навчання, може будь-яка дитина. Гра на сопілці якнайкраще розвиває музичний слух, підвищує якість інтонування, покращує музичну пам'ять, регулює дихання. До того ж заняття музикою є альтернативою по відношенню до дитячої електронної залежності. Навіть лікарі зазначають, що гра на духових інструментах – це в першу чергу активна дихальна гімнастика, яка сприяє загальному оздоровленню й зміцненню дитячого організму, є засобом ефективної профілактики частих у цьому віці респіраторних захворювань. Розвиток дрібної моторики і координації рухів пальців, масаж їхніх кінчиків, робота м'язів губ і ротоглотки сприяє покращенню мовлення, більш швидкому навчанню читанню, письму. Вихователі відзначають прогресивні зміни в цій галузі у дітей, котрі музикують на сопілках, активно, у співпраці з дорослим і однолітками займаються творчою діяльністю. Діти стають більш зосередженими й уважними, робота в колективі дисциплінує їх, помітно прискорюється розумовий розвиток, значно підвищується працездатність й інші показники.

Методика навчання гри на сопілці розрахована на заняття дітей в умовах регулярних музичних занять, наявність групи-оркестру. В процесі такої роботи, із застосуванням елементів гри, інтеграції з іншими видами мистецтва, музичний керівник поєднує індивідуальну й колективну форми роботи з дошкільниками. У такий спосіб діти долучаються до активного музикування, грають і співають народну і написану композиторами музику, виконують прості поспівки, граючись навчаються. З цього видно що гра на сопілці – це простота, доступність і результативність. Як правило, діти відчувають позитивні емоції від спілкування з музикою в процесі колективної гри на інструменті з перших занять саме завдяки простоті з якою можливо опанувати цей інструмент.

Зазначимо також, що через розвиток регуляції довжини вдиху й видиху, чого вимагає гра на усіх духових інструментах, захоплююче й непомітно проходить робота з емоційним станом дитини, оскільки короткий вдих і довгий видих – це найпоширеніший, рекомендований як традиційною, так і східною медициною засіб для зняття нервових перевантажень й

саморегуляції. Подих – енергетична основа мови. Якщо у дитини слабе дихання вона буде страждати на різні захворювання, що згодом буде заважати їй реалізовувати себе у будь-якому виді діяльності. Окрім цього, проблеми бронхо-легеневої системи, хронічні захворювання лор-органів значно утруднюють утворення звуків у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Правильна й систематична робота з подихом при грі на сопілці розвиває силу м'язових скорочень, дозволяє активізувати роботу артикуляційного апарата. Можна сміливо сказати, що гра на духових інструментах, зокрема на сопілці – один із засобів, що корегують і зберігають психологічне й фізичне здоров'я дитини. Колективне музикування на заняттях також вирішує багато психологічних проблем, налагоджує спілкування між дітьми, надає позитивний досвід співпраці й отримання насолоди від її результатів. У такому імпровізованому колективі, де спільне музикування поєднується з іншими видами творчої діяльності, діти вчаться таким якостям як терпіння, витримка, працелюбність, взаєморозуміння.

Використана література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». К.: Світич, 2008.
2. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1984.
3. Бойко А. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації [підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями]. К.: ІЗМИ, 1996.
4. Бондарева И.В. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Электронный ресурс. Режим доступа - <http://www.moi-detsad.ru/metod52-3.htm/>, свободный.
5. Васюкова Н. Е. Развивающий потенциал игр-драматизаций. Детский сад от А до Я. 2008. № 4. С. 36-42.
6. Ващенко Г. Основы эстетического воспитания. Лондон: Вид-во «Авангард», 1957.
7. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М.: «Просвещение», 1968.

8. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учебное пособие. Москва: МПСИ, 2005.
9. Выготский Л.С. Психология искусства. / Л.С. Выготский. – СПб: Азбука, 2016. – 448с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
11. Естетика: навч. посібник для педагогів. К.: МП Леся, 2014.
12. Елисеєва М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2009.
13. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. М.: Педагогика, 1975.
14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
15. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів: навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998.
16. Игрушки и пособия для детского сада / под ред. В.М. Изгаревой. М.: Просвещение. 1987.
17. Каптерев П.Ф. О природе детей: Избранное. М.: Издательский дом «Карапуз», 2005.
18. Коменський Я. А. Велика Дидактика / Історія зарубіжної педагогіки. [навчальний посібник]. Кіровоград, 2008.
19. Лебедєв В.К. Використання народних музичних інструментів у загальноосвітній школі: навч.–метод. посібник зі спеціальності «Музична педагогіка та виховання». Вінниця: Навч.книга, 2004.
20. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності. К.: АСМІ, 2003.
21. Лянова Х.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2011. - №3. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1239> (дата обращения 15.01.2018).
22. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. кер. авторського колективу З.П. Плохій. – Електронна версія Інституту засобів навчання АПН України. 2001.
23. Мартынова А.И. Театральные игры и игрушки в жизни детей раннего возраста. Гуманитарное пространство. 2016. Том 5. №4. С. 507-517.

24. Миропольська Н. Виміри сформованості художньої культури школярів. Мистецтво і освіта. 2003. №1. С. 20–23.
25. Міністерство освіти і науки України академія педагогічних наук України наказ 25.02.2004 N 151/11 Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text
26. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосовуваний до дитячого виховання в «Будинку дитини» / Хрестоматія по історії дошкільної педагогіки / [Упорядники З. Н. Борисова, В. З. Смаль]. – К., 1974.
27. Мудра скриня для дитини: Молодший дошкільний вік. Харків: Дверная служба, 2011.
28. Мясищев В. Н. Психология отношений. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995.
29. Павлова Л.М. Розвивальні ігри-заняття. Х.: «Ранок», 2007.
30. Психологічний словник. К., Вища школа. 1982.
31. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: «Феникс», 2011.
32. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: Изд – во АН СССР, 1957.
33. Самохвалова В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире. М.: ИФРАН, 1996.
34. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа. 2008.
35. Сохин Ф.А. Задачи развития речи дошкольников в детском саду. Детский сад от А до Я. 2005. №2. С. 2-13.
36. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. К.: «Акта», 2012.
37. Тарасов Г. С. Психология музыкальных способностей. Спутник учителя музыки. М.: Педагогика, 1993.
38. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981.
39. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. М.-Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7–26.
40. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: МОДЭК, 2009.

41. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985.
42. Терещенко О. П. Пізнання дитиною добра засобами мистецтва. Х., Ранок, 2010.
43. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека [Текст]. Вопросы психологии, 2003. №6. С. 7-17.
44. Фребель Ф. Дитячий садок / Хрестоматія по історії дошкільної педагогіки / [Упорядники З. Н. Борисова, В. З. Смаль]. К., 1974.
45. Хаткіна Н.В. Улюблені казочки. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2013.
46. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения (пособие для учащихся муз. отделений педвузов и консерваторий). – М.: Интерпракс, 1994.
47. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М. – Воронеж, НПО «Модэк», 2001.
48. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983.
49. Юркевич П.Д. О воспитании: Золотой фонд педагогіки. М.: Школьная пресса, 2004.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ:

Баранюк Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Довга Тетяна Яківна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Мельничук Сергій Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, політології та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Прибора Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Радул Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ткаченко Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Цуканова Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Андросова Наталя Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Шарапова Тетяна Анатоліївна – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецької освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

CONTENTS

PREFACE

Radul Olga. PRESCHOOL EDUCATION IN THE MODERN WORLD

Place of preschool education in modern society. Types of preschool educational institutions. Group occupancy in preschools. The problem of inclusion. Financing of preschool education. Characteristics of the most common preschool types in the modern world. Peculiarities of preschool education in different countries. Environment organization in preschool educational institutions. The content of education. Teaching staff at preschool institutions. Requirements for educators. Preschool specialists training. Children preparation for school.

Dovga Tatiana. CHILDREN'S HEALTH PEDAGOGY AS A REALITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

The phenomenon of children's health in the views of humanistic educators. Theoretical principles and conceptual apparatus of health pedagogy. Healthy lifestyle as a benchmark of health pedagogy. Technologies of children health promotion in preschool and primary education. Art therapy as an innovative technology of inclusive education.

Tkachenko Olga. ETHNOPEDAGOGICAL ASPECTS OF CHILDREN EDUCATION

Ethnopedagogy and its components. Folk science of a family. Folk science of a child. Traditions of childrearing in various nations. Folk didactics. Folk pedagogical deontology. Traditional approaches to raising children in the organization of the educational process in modern preschools.

Prybora Tetiana. THE CHARACTERISTIC OF THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

The significance of the study into the problem of the developing learning environment in preschool education. The genesis of the concept: from the environment to the developing environment. The concept of «developing environment». Typology of the developing environment. Types of developing learning environment in preschools.

Tsukanova Natalia. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

Actual current of pedagogical principles of early childhood development. Development of the child's psyche in early childhood. The integrity of

tender-age infants perception, attention and memory development. Manifestations of a personality at an early age. The subject activity of young children. Development, childrearing and education of children of the first year of life. Development, upbringing and education of children of the second year of life. Development, child-rearing and education of children of the third year of life.

Baraniuk Iryna. HUMANISTIC PRINCIPLES IN PRESCHOOL PEDAGOGY (Based on the material of «The School of Joy» by Vasyl Sukhomlynsky)

Projection of the principles of humane pedagogy on the education of preschool children. The humanistic gist of Montessori pedagogy. «My heart I give to children» by Vasyl Sukhomlynsky as an encyclopedia of humane pedagogy for the moral education of children of preschool and primary school age.

Melnichuk Sergey. THE SPECIFICITY OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF CONFIDENCE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Theoretical analysis of scientific approaches to the study of self-confidence. Psychological and pedagogical analysis of the specifics of the development of assertiveness in preschool-age. Socio-personal factors of self-confidence formation. Methods for optimizing the development of self-confidence in preschool age.

Androsova Natalia. PERCEPTUAL TEACHING METHODS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A PRESCHOOL TEACHER

The concept of a teaching method. Perceptual methods as a basis for a combination of teaching methods. A systematic approach in a combination of teaching methods. Activity approach in a combination of teaching methods.

Sharapova Tatiana. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRESCHOOLERS BY MEANS OF MUSICAL ART

Music as a branch of art and method of education. Rhythmic education and its importance in a child's development. Enhancing the children's creative activity. Peculiarities of the sense of rhythm development in preschoolers. The role of vocal and choral skills in the development of children's musical abilities. The importance of listening to musical compositions for the child comprehensive harmonious development.

Kurkina Snezhana. THEORY AND PRACTICE OF AESTHETIC, ARTISTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

In this section an attempt is made to explore and highlight the history, current state and prospects of the problem of aesthetic and artistic education of preschool children. The author analyzes the works, ideas of philosophers, teachers, psychologists, who laid the foundation for understanding and studying this problem, draws parallels, makes comparisons, provides recommendations for improving the aesthetic, artistic education of children of this age in modern ZDO. The existing programs of development of preschool children are analyzed, psychological features of art-aesthetic, creative development of preschool children in the course of specially organized game, musical, theatrical activity are investigated. Examples of the use of forms of collective music making, dramatization games interesting for children, stagings that promote the development of creativity, speech, acquaint with different arts, instill positive aesthetic and artistic values are given.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Baraniuk Iryna Hryhorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Dovga Tatiana Yakivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Melnychuk Sergey Kostiantynovych – Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Psychology of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Prybora Tetiana Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Radul Olga Serhiivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Tkachenko Olga Mykhailivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Tsukanova Natalia Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Androsova Natalia Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Sharapova Tatiana Anatoliivna – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Kurkina Snezhana Vitalievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Arts Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА
МОНОГРАФІЯ

Книгу видано в авторській редакції

Видавець Мачулін

Свідоцтво про держреєстрацію:
Серія ХК №125 від 24 листопада 2004 р.

Підп. до друку 8.10.2021 р. Папір офсет.
Цифровий друк. Умовн. друк. арк. 18. Тираж 300.

Віддруковано: ФОП Озеров Г.В.
м. Харків, вул. Університетська, 3 – 9
Свідоцтво про державну реєстрацію
№ 818604 від 02.03.2000