

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка

# **ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*Монографія*

УДК 373.2+373.3].09 (477) (02)

Т33

*Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
(протокол № 11 від 29 травня 2023 р.)*

**Рецензенти:**

- Т.О. Пушкарьова* – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проєктної діяльності ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України.
- І.О. Пальшкова* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.
- І.Б. Червінська* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Наукові редактори:**

- О.В. Лобова* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- С.М. Кондратюк* – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Т33** Теорія та методика дошкільної і початкової освіти: [монографія] / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. – 512 с.

ISBN 978-966-698-332-2

DOI 10.24139/978-966-698-332-2/mon/2023

У монографії представлено результати широкого кола актуальних наукових пошуків вітчизняних фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. У підрозділах видання розкрито педагогічні стратегії, теоретичні та методичні основи виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; визначено різноманітні психолого-педагогічні аспекти дошкільної та початкової освіти; схарактеризовано актуальні проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у сучасному педагогічному просторі.

Видання адресовано широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і студентам відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

**УДК 373.2+373.3].09 (477) (02)**

ISBN 978-966-698-332-2

© Колектив авторів, 2023

© СумДПУ імені А.С. Макаренка 2023

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>7</b>
<b>Бутенко В.Г.</b> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ .....	7
<b>Загородня Л. П.</b> ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК ЗАСОБОМ ТВОРІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО .	31
<b>Кондратюк С.М.</b> СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	58
<b>Котелянець Н.В.</b> РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	82
<b>Котелянець Ю. С.</b> ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5 ГО РОКУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	106
<b>Ткаченко О. М.</b> МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....	134
<b>Шаповалова О.В.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	158
<b>РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>182</b>
<b>Горська О. О., Кіндей Л. Г.</b> СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОГ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ» .....	182
<b>Єрмакова Н.О.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИНАМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	229
<b>Колишкіна А.П.</b> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО РІДНОГО КРАЮ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ «ПРИРОДНИЧА» І «ГРОМАДЯНСЬКА ТА ІСТОРИЧНА» .....	254
<b>Павлущенко Н.М.</b> ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: НАУКОВИЙ ДИСКУРС .....	279

<b>Парфілова С. Л.</b> СУТНІСТЬ, СКЛАДНИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	304
--	-----

### **РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....**

<b>Білер О.С.</b> СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРАКТИЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	327
<b>Васько О.О.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЗАДАЧІ НА РУХ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ .....	361
<b>Гаврило О. І.</b> ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ ТА ВИХОВАНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ .....	388
<b>Кузікова С.Б.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	409
<b>Пушкар Л.В.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ .....	436
<b>Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І.</b> ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ ПРИРОДИ .....	460
<b>Харькова Є.Д.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ.....	486

## ПЕРЕДМОВА

Забезпечення високого рівня якості освіти на основі відповідності актуальним потребам особистості, суспільства, держави – найважливіше завдання освітньої політики, яка передбачає реалізацію компетентнісного підходу до освітнього процесу загалом. Передбачається врахування пріоритету особистості через реформування в тому числі дошкільної та початкової освіти. В пріоритеті – досягнення високого результату соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за умови якісної підготовки майбутніх фахівців цих галузей.

Швидкі темпи соціальних та політичних змін, стрімке розвинення інформаційних та комунікаційних технологій зумовлюють необхідність нового бачення розвитку та трансформації освітнього-наукового простору. Тому на часі постає питання вирішення проблем оновлення педагогічних технологій в дошкільній та початковій освітніх галузях, теоретичних та практичних пошуків сучасних вчених, що торкаються широкого спектру інноваційних впроваджень в освітній простір. Саме результати автентичних теоретичних та експериментальних досліджень, а також варіанти вирішення цих та інших питань пропонує авторський колектив монографії.

Перший розділ присвячено висвітленню психолого-педагогічного супроводу підготовки здобувачів дошкільної освіти. Презентовано проблематику теоретико-методичних питань розвитку особистості дітей дошкільного віку; позначено особливості створення освітнього середовища для становлення особистості дитини дошкільного віку; розкрито специфіку розвитку конструктивних здібностей та пізнавального інтересу дітей дошкільного віку; окреслено шляхи збагачення словника дітей в процесі образотворчої діяльності; а також висвітлено основи та педагогічні умови творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку в процесі музичної діяльності.

У другому розділі розкрито актуальні питання теорії та практики освітньої діяльності в початковій школі, а саме: окреслено проблему гендерної диференціації в сучасній початковій школі через сучасний науковий дискурс; розкрито особливості формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю у процесі реалізації змісту освітніх галузей «природнича» і «громадянська та історична»; висвітлено сутність, складники та особливості формування громадянської компетентності молодших школярів тощо.

Сучасні тенденції підготовки майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти в умовах закладів вищої освіти окреслено у третьому розділі. Порушено питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування в молодших школярів умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу; висвітлюється професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти в контексті вимог сьогодення; окреслюються теоретико-методологічні основи формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти; представлено засади формування соціальної активності в учнів та вихованців у закладах освіти Німеччини; презентовано психологічні аспекти самоефективності вчителів початкових класів; а також схарак-

терезовано сучасні методи формування іншомовної лексичної компетентності в практиці майбутніх вчителів початкових класів. Крім того, висвітлюється питання екологізації професійної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі опрацювання художніх образів природи.

Представлена колективна монографія «Теорія та методика дошкільної і початкової освіти» є логічним продовженням попередніх праць щодо пошуку науковців в галузях дошкільної та початкової освіти. Розкриті в монографії психолого-педагогічні стратегії визначають напрями реалізації освітньої політики та уможливають вирішення сьогочасних завдань усіма учасниками освітнього процесу. Колективна праця буде цікавою й корисною широкому колу науковців і педагогів-практиків, що працюють у галузі дошкільної та початкової освіти, викладачам і здобувачам освіти відповідних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти.

## РОЗДІЛ 1

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Бутенко В.Г.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка*

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СИСТЕМОЮ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Актуальність дослідження визначається модернізацією системи освіти, її переорієнтацією на виховання самостійної та творчої особистості, що зумовлює вагомість розвитку здібностей та інтересів кожної дитини. Сьогоднішні перетворення в освітній сфері стосуються, в тому числі, й системи дошкільної освіти, в період якої дитина розвивається та розкриває власний творчий потенціал. Важливим критерієм всебічного розвитку дітей дошкільного віку є активізація процесів, що сприяють вирішенню завдань та реалізації дій, які забезпечують їх успішність. Запоруку успіху в цьому аспекті ми вбачаємо в прагненні до широкого кругозору – дізнатися якнайбільше інформації та проникнути якнайглибше у її сутність. Для цього діти повинні розвивати власний пізнавальний інтерес, суттєво розширювати кругозір та прагнути до набуття знань.

Проблема розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку є предметом пильної уваги вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема: ряд авторів акцентують увагу на інтерес як складне й важливе для особистості утворення (Л. Божович, Ш. Бюлер, Л. Гордон, Н. Добринін, Д. Кікнадзе, Т. Рибо, С. Рубінштейн, Е. Стронг, Д. Фрейн та ін.); різні підходи до вивчення пізнавального інтересу розкрито в розвідках науковців (М. Беляєва, Н. Бібік, А. Боднар, Г. Ващенко, А. Ковальова, Л. Лохвицької, А. Лякішевої, Н. Макаренко, В. Мозоль, Н. Новікової, І. Харламова, Г. Щукіної та ін.).

Із метою створення теоретичного фундаменту дослідження актуалізується уточнення термінів щодо розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку. Вагомим є аналіз категорій, дотичних до означеної проблеми, зокрема: «інтерес», «пізнавальний інтерес», «пізнавальна активність», «пізнавальна мотивація», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна потреба».

Відтак, однією з центральних категорій нашого дослідницького пошуку є феномен «інтерес». Важливими у контексті нашого дослідження визначено аналітичні узагальнення цього терміну, сформульовані довідниковими джерелами та провідними науковцями. Український педагогічний словник [5, с. 147] під редакцією

С. Гончаренка трактує це поняття формою прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на реалізацію мети діяльності, сприяючи тим самим орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, повнішому і глибшому відображенню дійсності. У Великому тлумачному словнику української мови [4] поняття «інтерес» тлумачиться увагою до кого-, чого-небудь, зацікавленням кимось, чимось. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує визначення означеного терміну психологами [21], які розкривають його самостійною, ініціативною діяльністю особистості, яка спрямована на пізнання оточуючого середовища (як прояв допитливості) й обумовлена необхідністю вирішення завдань, що постають перед нею в певних життєвих ситуаціях. Відповідно до теми нашого дослідження, нам імпонує розгляд феномену «інтерес», поданий педагогами [1; 17 та ін.] як якість, що характеризується зануренням у сутність того, що пізнається та реалізації активної пошукової та творчої діяльності під час вирішення пізнавальних завдань.

Психологи [21; 27 та ін.] у дошкільному періоді виділяють три етапи розвитку інтересу, презентовані нами на рис. 1.

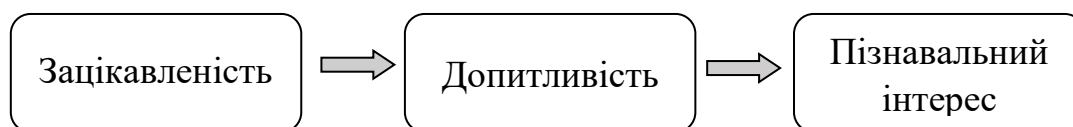


Рис. 1. Етапи розвитку інтересу дітей дошкільного віку

Аналізуючи зазначені на рис. 1 етапи розвитку інтересу дітей дошкільного віку можемо стверджувати, що зацікавленість вважається найелементарнішим інтересом, що за певних обставин оволодіває дитиною, але в процесі зміни обставин доволі швидко зникає. На цьому етапі діти ще не мають прагнення до пізнання сутності предметів, явищ, процесів, що вивчаються, оскільки інтерес пов'язаний тільки з їхньою новизною. Допитливість характеризується бажанням вийти за межі побаченого, збагатити власні знання, отримати відповідь на запитання, які виникають у процесі навчання. З появою допитливості розумова діяльність набуває вираженої стабільності й навіть тимчасові невдачі не спроможні викликати порушення її функції. Накопичені кількісні зміни під час такої розумової діяльності ведуть до виникнення інтелектуального почуття, яке можна визначити як пізнавальний інтерес. У порівнянні з допитливістю, що має різні предметні спрямування, пізнавальний інтерес, так як він завжди відбиває особистісну потребу, більш вибірковий. Саме в дошкільному віці відбувається формування інтересів, тому для педагогів дуже важливо не прогаяти час і створити можливості – необхідне середовище для формування пізнавального інтересу.

Дослідники [1; 2; 17; 18 та ін.] неодноразово зазначали, що пізнавальний інтерес обумовлений стрімким розвитком у дітей дошкільного віку психічних здібностей: емоційних – переживання радості пізнання, гордості за досягнення, задоволення діяльністю; інтелектуальних – операції та логічні дії (узагальнення, аналіз, порівняння, синтез); творчих – створення нових моделей, образів,



осяння, увага, передбачання; регулятивних – цілеспрямованість, увага, вольові устремління, наполегливість, прийняття рішень.

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях [12; 15; 24 та ін.] ми знаходимо обґрунтування структурних компонентів пізнавального інтересу дітей дошкільного віку: мотиваційного, вольового та рефлексивного. Мотиваційний компонент забезпечує включення дітей у процес активного самонавчання та підтримує цю активність протягом усього життя. Вольовий компонент дозволяє утримувати пізнавальний інтерес на належному рівні та включає розвинені якості цілеспрямованості, наполегливості, витримки, рішучості, самостійності та ініціативності дітей. Рефлексивний компонент включає в себе самооцінку, а саме виявлення системи уявлень дітей про те, як вони оцінюють себе самі, як, на її думку, оцінюють інші люди та співвідношення цих уявлень між собою.

У наш час у педагогічній науці немає однозначного розуміння терміну «пізнавальний інтерес». Аналізуючи наукові джерела з'ясовано, що вченими наведено різні визначення означеного поняття, найбільш поширені трактування нами систематизовано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Тлумачення сутності поняття «пізнавальний інтерес»**

<b>Зміст визначення</b>	<b>Науковець</b>
Емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості на предмет і пов'язану з ним діяльність, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності.	А. Боднар, Н. Макаренко
Навчальний матеріал, мотив навчальної діяльності, стійка якість особистості. Пізнавальний інтерес відображує сутнісні сторони внутрішнього розвитку особистості та має об'єктивні умови для власного становлення та формування.	Н. Бібік
Самостійна, ініціативна діяльність особистості, спрямована на сприйняття навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлена необхідністю вирішення пізнавальних завдань, які постають перед нею в певних ситуаціях.	А. Лякішева, В. Мозоль
Певна людська потреба, наповнена відповідними емоціями і виражена необхідною мотивацією, в межах якої особистість прагне забезпечити доступ до нових знань, що, в свою чергу, вбачається їй цікавим процесом.	І. Харламов
Певна спрямованість особистості в пізнавальній діяльності, виражена певною вибірковістю.	Г. Щукіна
Мотивація діяльності, спонукання до діяльності.	М. Беляєв
Потреба в збагаченні розуму й серця, розвитку допитливості, що перетворюється в схильність до знань.	Н. Новікова
Особлива вибіркова спрямованість особистості на процес пізнання. Взаємодія інтелекту й вольових зусиль.	Л. Лохвицька
Інтерес, який виникає з потреби щось знати.	А. Ковальов
Інтерес, що стимулюється змістом і викликає бажання з'ясувати невідоме.	Г. Ващенко

Отже, дослідження наукових джерел [1; 2; 12; 17; 19 та ін.] та сутності категорії «пізнавальний інтерес», поданих у таблиці 1, уможливило реалізацію таких висновків:

- по-перше, пізнавальний інтерес є складовою частиною системи ключових мотивів особистості;
- по-друге, розкриваючи сутність означеного феномену, науковці трактують його як вибірккову спрямованість особистості на пізнавальну діяльність; прояв емоційно-розумової активності; своєрідне злиття емоційно-вольових та інтелектуальних процесів; структуру, що складається з домінуючих потреб; ставлення людини до світу;
- по-третє, ознаками, що визначають пізнавальний інтерес, є: зв'язок із потребами особистості в пізнанні та орієнтуванні в оточуючій дійсності; пізнавальний інтерес пов'язаний з позитивним ставленням до об'єкта пізнання; стабільність глибини інтересу пояснюється закономірностями іррадіації, концентрації та індукції нервових процесів у корі головного мозку.

Зважаючи на предмет нашого дослідження стверджуємо, що розвиток пізнавального інтересу дітей дошкільного віку, передусім, повинен відповідати вимогам сучасності, мати власну специфіку та ґрунтуватися на основних дидактичних закономірностях побудови освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Щоб визначити чи повною мірою реалізується означена проблема в нормативній базі, ми здійснили аналіз Програми розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» [31, с. 235, 237, 343], яка наразі є чинною, відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти, має зміст комплексного характеру та оптимального рівня складності. Зміст освіти, де подається інформація про пізнавальний розвиток дітей, розміщено в розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».

Відтак, на четвертому році життя дорослий створює насичене розвивальне середовище й задовольняє потребу дітей в пізнанні не тільки про те, що знаходиться в найближчому природному, предметному і соціальному оточенні, а й поза ним. Він підтримує прояви дитячої активності, яка набуває більшої безпеки, спрямованості та стабільності. Дорослий спонукає дітей не лише розглядати природні об'єкти, предмети найближчого довкілля, людей, а й до дій з ними (конструювати, досліджувати, елементарно експериментувати, ознайомлюватися з величиною, формою, кольором, особливостями матеріалу тощо). Педагог підтримує прагнення дітей порівнювати, вибирати, спостерігати, діяти, виправляти помилки, збагачувати власні життєві враження та особистий досвід. Створює умови для задоволення їх потреби в досліді з предметами, сприяє прояву наполегливості та задоволення від власної експериментальної діяльності. Спонукає дітей спостерігати, запитувати про невідоме й незрозуміле, визначати властивості об'єктів пізнання шляхом пошукових дій і самостійно їх досліджувати.

Щодо дітей п'ятого року життя, то в цей період дорослий спрямовує їх пізнавальний інтерес на різноманітні об'єкти дійсності: фізичне, психічне, соціальне Я; інші люди, їхні настрої та почуття, способи спілкування з дорослими; причинно-наслідкові зв'язки між явищами

природи; властивості, функції та історію створення об'єктів. Підтримує бажання дітей ділитися накопиченими знаннями та враженнями, що сприяє виникненню пізнавальної мотивації під час спілкування з іншими. Дорослий створює умови для різноманітного досвіду взаємодії дитини з об'єктами пізнання: спонукає до спостережень, досліджень, експериментів і припущень про причини явищ чи подій. Це надає пізнавальній діяльності керованого, довільного характеру. Стимулювання пізнавального інтересу можливе також шляхом розвитку мовлення дітей, готових активно реагувати на візуальну та вербальну інформацію. Дорослий спонукає дітей розширювати й поглиблювати уявлення про навколишній світ, мотивує до пошуку загадок і таємниць у навколишньому середовищі, яке потрібно розгадати.

У період старшого дошкільного віку педагог підтримує прояви допитливості дітей, збільшується кількість предметів і явищ, що привертають їх увагу. Він спонукає глибше пізнавати різні предмети, відкривати нове в знайомих предметах, відоме в нових. Завдяки зростанню довільності пізнавальних процесів у них формується здатність тривалий час зосереджувати увагу на чомусь, спрямовуючи її не тільки на бажане, а й на те, що належить пізнати. Розвивається гнучкість уваги, здатність переключати її з однієї теми на іншу. Педагог працює над підвищенням пізнавального інтересу, залучає дітей до нескладних дослідів, показує цікаві досліди тощо. Він підтримує їх пізнавальну ініціативу, прагнення з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки, запитувати про незрозуміле, нове, незвичайне. Удосконалюючи розумові дії, дорослий спонукає дітей до отримання нових знань, пізнання навколишнього світу та себе.

Отже, здійснений аналіз Програми розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» [31, с. 235, 237, 343] дав змогу констатувати, що питання розвитку пізнавального інтересу в усіх вікових групах дітей дошкільного віку в означеній програмі піднімається, але для його реалізації в групі доцільно організувати предметно-розвивальне середовище на полісенсорній основі, яке активно застосовуватиметься для освітньої діяльності та самостійного ігрового користування дітей, враховуючи їхні інтереси та особливості.

Спираючись на теоретичні дослідження вітчизняних психологів [21; 27 та ін.], доцільно зазначити, що в основі сучасного підходу до вивчення пізнавального інтересу покладено безпосередній зв'язок діяльності особистості та її активності. У довідникових джерелах [4; 5 та ін.] поняття «активність» часто зіставляється з терміном «діяльність», оскільки, виявляючи активність, діти бажають проявити у власній діяльності самостійність, вибрати найраціональніші способи досягнення поставленої мети. Уважаємо, що означені феномени («активність», «діяльність»), в контексті нашого дослідження, варто розглянути в аспекті пізнання, оскільки пізнавальна активність безпосередньо пов'язана з потребою у пізнанні та є джерелом діяльності.

Проведений науковий пошук дозволив констатувати, що пізнавальна активність сприяє істотному розширенню кругозору дітей дошкільного віку та розвитку повноцінної, обдарованої творчої особистості загалом. Поняття «пізнавальна активність» має різні тлумачення,

в межах яких, насамперед, підкреслюється, що в першому випадку йдеться безпосередньо про діяльність, в іншому – про її результат. Ряд учених [9; 22; 25 та ін.] розуміють під «пізнавальною активністю»: розумне прагнення особистості до пізнання, оскільки стверджують, що їй властиве прагнення до пізнання, яке проявляється від народження; особливий стан психіки особистості, в якому у вигляді розумової діяльності здійснюється розв'язання різноманітних інтелектуальних завдань; висока швидкість засвоєння нових знань та інформації; діяльність людського інтелекту, спрямована на реалізацію того чи іншого пізнавального результату в межах існуючої пізнавальної потреби; утворення самої особистості, виражене в розвитку інтелекту, розумової діяльності та її безпосередньому розвитку.

Науковці [15; 22; 25 та ін.] відзначають, що в дошкільному періоді існує кілька рівнів пізнавальної активності. Перший – це відтворювальна активність, коли дитина бажає опанувати новими знаннями, засвоювати їх, проте при цьому не прагне розширення власного кругозору та глибини пізнання через брак сили волі, яка на цьому етапі в дітей ще досить слабка. Вони не прагнуть пізнавати причини явищ і не ставлять відповідних запитань.

Другий – інтерпретація активності, на якому діти бажають зрозуміти зміст об'єктів, предметів, явищ, які досліджуються, збагнути їх зв'язки один з одним, хочуть розібратися, як можна застосувати отримані знання в умовах постійно змінюючої дійсності. Цей рівень характеризується наявністю у дітей розвиненої сили волі та посидючості, які необхідні для процесу пізнання, що сприяє доведенню розпочатої справи до логічного завершення, а в разі зіткнення з перешкодами дозволяє не зупинятися, а продовжити рухатися до наміченої мети, бажаючи її досягти, долаючи різні перепони на власному шляху.

Третій рівень – творчий – це вищий рівень активності з проявом самостійності дітей. На цьому рівні вони прагнуть пізнати сутність і причини явищ, що виникають, пізнають всю їх глибину, застосовуючи для цього різні способи, одночасно займаючись пошуком нових. Третій рівень характеризує висока сила волі, оскільки її наявність дозволяє дітям успішно досягати поставлених пізнавальних цілей та завдань.

Сьогодні феномен пізнавальної активності проголошується вагомим предметом дослідження науковців. Слід зазначити типові ознаки пізнавальної активності:

- нескінченний пошук об'єктів і предметів, що цікавлять: чим більше діти дізнаються про предмет, що їх цікавить, тим сильніше стає в них потреба в отриманні нової інформації;
- прагнення дітей, які мають пізнавальний інтерес до вивчення, пізнання істотних властивостей, предметів і явищ навколишнього середовища;
- розумовий, «пошуковий» характер пізнавальних інтересів;
- емоційна забарвленість інтелектуальної, розумової діяльності у стані інтересу;
- присутність у пізнавальному інтересі «чистого» мотиву, що походить від самої діяльності;
- вплив пізнавального інтересу на розумову активність, що виражається у питаннях, здатних задовольнити інтерес.

Ураховуючи вищезазначене можемо констатувати, що своє рідність пізнавальної активності полягає в тенденції занурюватися в сутність того, що пізнається, в активну пошукову та творчу діяльність під час вирішення пізнавальних завдань. В основу пізнавального інтересу покладено «пізнавальну мотивацію». Вихідні теоретичні положення нашого наукового пошуку вимагають дослідження сутності термінів «мотив», «мотивація». Аналіз довідникових та наукових джерел засвідчив неоднозначність інтерпретації науковцями поняття «мотив». Зокрема, згідно з Українським педагогічним словником, «мотив» – це «спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються» [5, с. 217]. На думку Ю. Бойчука, «глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечать ефективність навчально-виховних процесів стають генератором творчого самовдосконалення студентів» [3, с. 158]. Як бачимо з тлумачень, мотиви зумовлені потребами, спонукають і стимулюють до конкретної діяльності.

Щодо терміну «мотивація», то в наукових розвідках С. Петренко ми знаходимо його обґрунтування як «поняття, яке використовується для пояснення послідовності поведінкових дій, спрямованих на конкретну мету, яка може змінюватися залежно від ситуації. У поняття «мотивація» входять моменти активізації, керівництва та реалізації цілеспрямованої поведінки людини» [20, с. 104]. Дослідниця О. Захарко [10] тлумачить «мотивацію» як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Отже, зважаючи на всі акценти щодо досліджуваних феноменів, «мотив» визначаємо причиною, яка є основою вибору діяльності, а «мотивацію» розглядаємо спонуканням до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб дитини.

Розглядаючи «пізнавальну діяльність», ми визначили, що вона має на меті – набуття нових знань про об'єкти та явища дійсності і характеризується процесом, за яким діти набувають знання, розвивають власні інтелектуальні та пізнавальні здібності. Для активізації пізнавальної діяльності дітей використовується два способи – екстенсивний та інтенсивний, які призначені для розвитку повноцінної, цікавої та всебічно розвиненої особистості, яка постійно прагне до нових знань та суттєвого розширення власного кругозору, розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, самовдосконалення. При цьому в обох способах існують різні підходи до вирішення означеного завдання, незважаючи на те, що головна мета є, по суті, однаковою. У межах першого способу діти підвищують власні інтелектуальні можливості у вигляді розширення кругозору та розвитку ерудиції. У свою чергу, другий спосіб передбачає формування особистісно зацікавленої думки дітей дошкільного віку у вигляді зміни структури освітнього процесу. Важливо, що в них інтенсивно розвивається психіка, відбуваються суттєві зміни в усіх психічних процесах (без винятку).

Важливим у пізнавальній діяльності дітей дошкільного віку є орієнтування в навколишній дійсності, оскільки це стимул до

діяльності, а також визначна цікавість, як початковий прояв відповідного інтересу. Допитливість обумовлена як прагненням дітей пізнати навколишній світ, так і орієнтуватися в ньому. Допитливість фактично є синонімом цікавості, але все ж таки таке прагнення до отримання нових знань має досить складну структуру. По-перше, соціальну; по-друге, психологічну, тому що вона є виявом духовної активності особистості; по-третє, психофізіологічну, оскільки вона з'являється у зв'язку з певними нейродинамічними процесами; і, по-четверте, особливо важливу для нашого дослідження, педагогічну, оскільки її формування здійснюється у процесі навчання. Для формування та розвитку пізнавального інтересу потрібна цілеспрямована та систематична робота, оскільки він не дається від природи.

Науковці [14; 23 та ін.] зауважують, що пізнавальна діяльність має таку ж структуру, як і будь-яка інша, та включає в себе: потребу, мотив, ціль, засоби, дії, результат. З огляду на визначену структуру, в аспекті нашого дослідження, особливо значним компонентом вважаємо пізнавальну потребу, яка характеризується внутрішнім психологічним механізмом, що змушує дитину вивчати світ, здобувати нові знання, розуміти відносини між явищами та процесами, й розвивати власні мисленнєві здібності. У дітей дошкільного віку пізнавальна потреба виявляється в постійному бажанні досліджувати оточуючий світ, встановлювати взаємозв'язки між різними явищами, вчитися новому та розширювати власний світогляд. Діти ставлять питання та намагаються знайти на них відповіді, самостійно відкривають нові знання та властивості предметів.

Отже, проведений аналіз дозволив встановити, що наявність пізнавального інтересу дозволяє дітям дошкільного віку сприймати та визначати пізнавальне завдання, планувати власні дії для його вирішення, добираючи відповідні способи та засоби. Реалізація плану дій дозволяє дітям отримати необхідний результат та самостійно перевірити правильність вирішення поставленого завдання. Зважаючи на це, ми визначили необхідність пошуку таких підходів до організації освітнього процесу, які забезпечуватимуть спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності, сприятимуть орієнтуванню в навколишньому світі та розвитку самостійності дітей дошкільного віку.

З'ясувавши сутність ключових категорій розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку, можемо припустити, що значний потенціал у вирішенні означеної проблеми покладено в практиці педагогічної системи М. Монтесорі. Оскільки, згідно з думкою Н. Григор'євої [6, с. 81], місце педагога в освітньому середовищі Монтесорі-педагогіки відрізняється від такого в традиційній педагогіці: він перестає бути центральною фігурою освітнього процесу, «вчителем», розпорядником і контролером. Тут педагог – компетентний і уважний спостерігач, який приходить на допомогу дитині лише тоді, коли вона дійсно цього потребує. Він не порушує самостійності дитини – «Допоможи мені зробити це самому!», головне завдання – не навчити, а спрямувати, скерувати та допомогти дитині в самонавчанні. Тому логічним вбачається вивчення педагогічної системи М. Монтесорі й визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за окресленою системою.

Аналіз досліджуваної нами проблеми показав, що вивченню педагогічної спадщини М. Монтессорі присвятили власні розвідки багато науковців, як-от: В. Бондар, Н. Григор'єва, Н. Дудник, А. Ільченко, М. Левківський, Н. Лубенець, Т. Михальчук, Г. Міленіна, В. Павленко, Н. Прибильська, С. Русова, О. Хілтунен, С. Хопта, Ю. Фаусек, М. Чепіль, С. Якименко та ін. Роль педагога в системі Монтессорі визначали: І. Дичківська, Н. Каргапольцева, Т. Поніманська, М. Сорокова, К. Сумнітельний, С. Сумнітельна та ін. Незважаючи на здобутки вчених, питання розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за системою М. Монтессорі вимагає систематичного вивчення.

Відтак, слідуючи окресленою нами логікою, насамперед, приступимо до вивчення педагогічного досвіду М. Монтессорі. У наукових дослідженнях [6; 8; 26; 28 та ін.] знаходимо, що система М. Монтессорі (1870-1952 р.р.) з'явилася в XIX-XX ст. і ґрунтується на філософії Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, які стверджували, що повноцінний та всебічний розвиток особистості здійснюється лише тоді, коли вона оточена любов'ю. Тоді в дитини з'являється прагнення до розширення кругозору, набуття нових знань, розкриття творчого потенціалу, систематичного розвитку. З метою реалізації означеного для дітей доцільно організовувати спеціальну розвиваючу атмосферу, в яку вони повинні занурюватись, де безпосередньо проявлятиметься їх пізнавальна активність. У цьому полягає першорядна ідея педагогічної системи М. Монтессорі, побудованої на засадах гуманізму та моральності. Педагог розробила власний спосіб виховання, в якому відбивались гуманістичні думки прогресивних психолого-педагогічних напрямів її сучасників. Це абсолютно нова, високотехнологічна та оригінальна педагогічна система, що за своєю сутністю є цілісною, гуманістичною та інтегративною, де саморозвиток дитини здійснюється вільно та ефективно [26, с. 49].

Усі засоби виховання та розвитку мають на меті активізувати внутрішні ресурси дитини та стимулювати її власну пізнавальну активність через діяльність. Однак філософія автора суттєво відрізняється від думок багатьох представників сучасних наукових поглядів тим, що М. Монтессорі розуміє дитинство не лише як певний період розвитку в житті дітей, а вважає його періодом, де будь-яка дитина може повноцінно розкрити власний творчий потенціал. Через діяльність відбувається реалізація потенціалу, який закладений в особистості, що формується, а також повноцінний фізичний і духовний розвиток. Організація належного освітнього простору для кожної дитини, що сприяє повноцінному розвитку особистості та розкриття творчих здібностей, є головним завданням Монтессорі-педагога.

Марія Монтессорі – визначна особистість, перша жінка в Італії, яка здобула ступінь доктора медицини, дослідник у галузі психології та філософії, педагогіки й психіатрії [26, с. 49]. Вона відкрила медико-педагогічний інститут для дітей з обмеженими можливостями, де розроблено унікальний дидактичний матеріал, який стимулював пізнавальну активність. Справжньою сенсацією була перемога вихованців М. Монтессорі над звичайними дітьми на олімпіаді в Римі в 1900 р. за письмом, рахунком та читанням. Причиною такого успіху була органі-

зація роботи з урахуванням розвитку пізнавального інтересу дітей. Стала легендарною фраза М. Монтессорі: «Що треба було зробити зі здоровими дітьми, щоб діти з обмеженими можливостями не лише наздогнали, а й випередили їх!».

Педагогічна система М. Монтессорі будується на радикальній ідеї свободи вибору та розвитку пізнавальних здібностей дитини, вона дозволяє чітко відстежувати процес формування сенсорних та розумових здібностей та сприяє швидкому, легкому та надійному оволодінню основами читання, письма та математики – і, що найголовніше, – створює умови для розвитку інтересу до активної пізнавальної діяльності. Автор відзначала величезну важливість та значущість формування комфортного освітнього середовища для виховання та повноцінного, а також всебічного розвитку дитини [8; 28].

М. Монтессорі розробила чітку науково обґрунтовану систему умов середовища для розвитку пізнавальної активності дітей. У її дидактичних матеріалах реалізується фундаментальний принцип І. Песталоцці, який він сам безуспішно намагався реалізувати у власній відомій системі: покроковий розвиток розумових здібностей за допомогою тренування окремих повторюваних вправ, що розвивають вміння розрізняти, порівнювати та поводитися з простими предметами, за допомогою чого у дитини розвивається чуттєве сприйняття простих предметів та явищ. Педагог повинен чітко розуміти індивідуальність конкретної дитини, відстежувати її поточні інтереси та потреби, оскільки саме індивідуальність, на думку автора, є провідною ланкою, що дозволяє кожній дитині бути по-своєму унікальною та обдарованою, що надає їй можливість не тільки повноцінного та всебічного розвитку, але й розкриття творчого потенціалу, творчих нахилів та інтелектуальних здібностей, можливість розширення кругозору та розвитку ерудиції. Отже, педагогічна система М. Монтессорі містить у собі твердження, що ще до періоду народження у дитини розвинений «духовний ембріон» [8]. У будь-яких умовах дитина завжди розвивається, де б вона не жила, а завдання педагогічних методик, зокрема й педагогічної системи М. Монтессорі, – допомогти їй в цьому.

Аналіз наукових праць [6; 7; 8; 26; 28 та ін.] дозволив охарактеризувати основні принципи педагогічної системи М. Монтессорі, які виступають у ролі базових, спрямовуючих положень, нормативних вимог до організації та проведення освітнього процесу дітей дошкільного віку.

*Антропологічний принцип* передбачає побудову освітньої системи та її організацію для дитини на засадах антропології та психології. До дитини будь-якого віку потрібно відноситись шанобливо, особливо коли йдеться про її гідність. Варто поважати її свободу, особливо духовну, що є невід'ємною складовою загального освітнього процесу та основною вимогою у межах системи, запропонованої авторкою. Загальний розвиток кожної дитини має ґрунтуватись як на інтелектуальному розвитку, так і на фізичному в аспекті розвитку рухової сфери, оскільки автор вважала, що духовний розвиток особистості корелює з її психічним та фізичним.

Педагог зазначала, що особистість дитини формується та розвивається під позитивним впливом, закладеного в неї внутрішнього



творчого потенціалу, при цьому як матеріали, на її думку, для такого розвитку будуть максимально корисними ті, які допоможуть дитині краще пізнавати навколишню дійсність, але при цьому такі матеріали будуть лише другорядними у розвитку, оскільки провідна роль відводиться його індивідуальним потребам.

*Принцип свободи*, обґрунтований необхідністю забезпечення для дитини незалежного та вільного мислення та прийняття на основі цього самостійних рішень, опора на які дає можливість діяти надалі, все це в сукупності підвищує її пізнавальну активність. У Монтессорі-групі свобода вибору з'являється у дитини з початку навчання, оскільки лише дитина знає, які навички та якості треба в собі розвивати. Фактично, на думку автора, дитина повинна розвиватися цілком вільно і незалежно від дорослих. Однак, така свобода не повинна бути необмеженою, оскільки в межах необмеженої свободи дитина здатна здійснювати будь-які неконтрольовані вчинки, відповідаючи виключно власним примхам. Тобто свобода, на думку М. Монтессорі, передбачає наявність відповідних обмежень.

У процесі вільної діяльності дитина може приймати самостійні рішення на основі вільного вибору, займатися самопізнанням та саморозвитком, приймати рішення, яким видом діяльності слід займатися, а яким ні. Також дитина повинна приходити до усвідомлення всієї міри відповідальності за ті чи інші дії, вчинені на основі зробленого вибору. Дитина може радіти результатам власної діяльності та досягнутим результатом, вибирати однолітків як партнерів для власної діяльності, здійснювати оцінку здібностей та можливостей. Завдяки цьому дитина розвивається, стає більш ініціативною та рішучою, впевненою в собі з об'єктивною самооцінкою. У неї підвищується швидкість засвоєння нових знань.

Монтессорі-середовище влаштоване таким чином, щоб дитина могла займатися без допомоги дорослого. Дитині надано великий вибір з безлічі предметів, кожен з яких передбачає можливість тривалої самостійної роботи з нею. Важливо, що прохання до педагога допомоги тут є прагненням до вдосконалення обраного виду діяльності, а не повинно сприйматись як неспроможність. Тільки свобода дає поштовх для розвитку пізнавальної активності будь-кого індивіда. Дитина завжди повинна мати право вибору, оскільки це для неї та її розвитку має велике значення.

Варто зауважити, що сама авторка та її прихильники не намагалися ставити мету прискореного розвитку дітей, оскільки лише поетапне виховання може забезпечити повноцінний та всебічний розвиток особистості дитини, яка прагне нових знань, розширення кругозору та ерудиції, а також до інтелектуального та фізичного розвитку. Тим самим, дитина стає по-справжньому вільною та повноцінною особистістю, яка усвідомлює відповідальність за власні скоєні вчинки та дії.

*Принцип концентрації уваги* базується на вмінні зосереджено працювати тривалий час, формуванні у дитини таких навичок, як доведення справи до завершення, не залишаючи їх на потім, слухання педагога, оскільки його думка є значущою та авторитетною, займання

активним саморозвитком для повноцінного розкриття творчого потенціалу, не втручання у розвиток та діяльність своїх однолітків.

*Принцип обмеження та порядку.* Порушення порядку та відновлення його – сильна мотивація дій дітей, вважала М. Монтесорі, тому що дитині подобається, коли предмети знаходяться на одному й тому самому місці. Дитина намагається відновити цей порядок, якщо він порушений. Варто зазначити, що М. Монтесорі вважала неприпустимими вимоги порядку дорослими, а також встановлення ними власних правил. Навпаки, встановлення та підтримання порядку має відбуватися відповідно до дитячих потреб. Тільки тоді, коли дитина знає, де знаходиться кожен предмет, необхідний їй для роботи, тільки тоді вона зможе вільно проявляти власний пізнавальний інтерес. Тому користування Монтесорі-матеріалами регламентується деякими правилами: діти повинні поводитися з ними дбайливо, тому що вони створені для серйозної мети розвитку; для роботи в дитини є стіл або килимок, на яких розкладаються необхідні матеріали; після закінчення роботи матеріали треба повернути на місце.

*Принцип різновікової інтеграції* полягає в тому, що М. Монтесорі вважала неприродним, а також малоефективним для спільної діяльності поєднання дітей за віком. Тому необхідною умовою в Монтесорі-середовищі була присутність дітей усіх вікових категорій у певному діапазоні. Все це є сприятливою умовою для формування почуття взаємодопомоги, а також почуття відповідальності за молодших однолітків, а ті, своєю чергою, мають можливість навчатися у старших. Це є потужним стимулом у розвитку пізнавального інтересу.

*Принцип сензитивності* ґрунтується на тому, що процес розвитку дитини складається з «чутливих періодів», які М. Монтесорі відображає як особливо чутливі до впливів певних предметів, явищ та умов дійсності вікові періоди, що пов'язані з певним етапом розвитку кори головного мозку. Загальновідомо, що сензитивний період – це найбільш сприятливий час для великих досягнень у розвитку дитини, після закінчення якого розвиток певних психічних властивостей та процесів неможливий. Навіть за умови приділення великих зусиль результат не гарантовано.

*Принцип спеціально підготовленого середовища* – найважливіший принцип педагогічної системи М. Монтесорі, оскільки без нього вона не може функціонувати як система. У спеціально підготовленому середовищі діти всебічно розвиваються, набувають умінь та навичок, навчаються узагальненню та систематизації раніше набутого досвіду.

Спираючись на теоретичні дослідження [13; 7; 26 та ін.], можемо зауважити, що педагогічна система М. Монтесорі має цілу низку можливостей у розвитку дітей дошкільного віку та їх успішної адаптації до нових умов:

- 1) можливість формування системи цінностей, орієнтованих на розвиток та саморозвиток, самоактуалізацію особистості, орієнтування особистості на формування здібностей самопізнання, самовизначення, набуття соціального досвіду практичної самостійної діяльності;
- 2) наявність підготовленого, розвиваючого та комфортного освітнього середовища, що сприяє розвитку самостійної пізнавальної активності особистості та пристосування до навколишнього середовища;

- 3) можливість набуття особистістю досвіду позитивних переживань у різних галузях діяльності;
- 4) забезпечення можливості формування позитивної Я-концепції та побудови на цій основі індивідуальних освітніх напрямів;
- 5) можливості формування знань, умінь, досвіду практичної діяльності, орієнтованих на обмін інформацією, побудову комунікації у різних ситуаціях взаємодії, включення дитини у реальну діяльність, що дозволяє формувати вміння цілепокладання, здійснення певних способів і рефлексії;
- 6) можливості отримання інформації, що становить основу особистісного зростання та оволодіння навчальними та соціальними вміннями.

Проаналізувавши принципи педагогічної системи М. Монтесорі та визначивши її можливості у розвитку дітей дошкільного віку, в контексті досліджуваної проблеми, вбачаємо доцільним характеристику функцій означеної системи в розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку.

1. *Вільний вибір*. Педагогічна система М. Монтесорі ставить на перше місце свободу вибору дітьми того, над чим вони працюють. Вони можуть вибирати ті завдання, які їм цікаві, це допомагає більшій зацікавленості в тому, що вони пізнають.
2. *Розвиток самостійності*. Педагогічна система М. Монтесорі допомагає дітям стати більш самостійними і розвинути в собі інтерес до нових знань і вмінь.
3. *Розвиток концентрації*. Педагогічна система М. Монтесорі допомагає дітям розвивати концентрацію увагу, що є важливою навичкою для розвитку пізнавального інтересу. Дитина, яка може тримати власну увагу на певному завданні, більш зацікавлена в ньому й може краще пізнавати матеріал.
4. *Розвиток відчуття порядку*. Педагогічна система М. Монтесорі допомагає дітям розвивати відчуття порядку, що сприяє вихованню організованості, дисциплінованості тощо.
5. *Робота з матеріалами*. Педагогічна система М. Монтесорі пропонує різноманітні матеріали для роботи з дітьми, допомагає їм вивчати нові речі в ігровій формі, що розвиває відчуття захоплення, а від цього й бажання пізнавати нове.
6. *Практична діяльність*. Педагогічна система М. Монтесорі надає можливість дітям здійснювати практичні дії (прибирання, готування їжі, нарізку овочів, готування напоїв тощо). Це допомагає дітям зрозуміти, як працює все навколо і як вони можуть взаємодіяти з речами, а це сприяє розвитку їх зацікавленості у пізнанні світу.
7. *Сенсорний досвід*. Педагогічна система М. Монтесорі допомагає дітям набувати сенсорного досвіду, розвивати відчуття, зорову та слухову сприйнятливості, що сприяє підвищенню їхнього інтересу до нових речей, оскільки вони досліджують світ через різноманітні відчуття.
8. *Розвиток соціальних навичок*. Педагогічна система М. Монтесорі допомагає дітям розвивати соціальні навички, такі як співпраця, спілкування та робота в команді, що є захоплюючим для дітей, оскільки вони бачать власний вклад у спільну діяльність, відчувають себе частиною колективу та що їхні знання та вміння допомагають іншим.

Отже, педагогічна система М. Монтессорі пропонує широкий спектр різноманітних функцій, що полягають у забезпеченні високої залученості дітей до процесу пізнання за рахунок їх суб'єктної позиції та адаптованості розвиваючого матеріалу під пізнавальні потреби дітей різного віку.

Проведений науковий пошук дозволив сформулювати припущення, що розвиток пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за педагогічною системою М. Монтессорі буде ефективнішим за впровадження таких педагогічних умов: організація предметно-розвиваючого середовища на полісенсорній основі в сучасному закладі дошкільної освіти; становлення компетентності педагогів в аспекті досліджуваної проблеми; залучення родини в освітній процес за педагогічною системою М. Монтессорі. Розглянемо детальніше сутність і особливості застосування кожної з визначених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою сформульовано організацію предметно-розвиваючого середовища на полісенсорній основі в сучасному закладі дошкільної освіти. Обґрунтування цієї педагогічної умови передбачає звернення до сутності базової категорії «середовище», введення якої в активний науковий обіг у ХХ столітті пов'язують, насамперед, із дослідженнями психологів проблеми взаємодії особистості з соціальним середовищем. У довідникових джерелах [4; 5 та ін.] означене поняття трактується сукупністю природних умов, у яких проходить життєдіяльність. Розгляд психолого-педагогічної літератури [16; 30 та ін.] зробив можливим твердження про те, що термін «середовище» формулюється у двох аспектах: як оточуюче середовище (середовище та діяльність особистості) і як соціальне середовище (соціальні, матеріальні та духовні умови існування та діяльності особистості). У дослідженнях науковців [16; 30 та ін.] стверджується, що на умови, в яких перебуває дитина, впливає середовище, до якого належать: об'єкти та предмети, безпосередньо діяльність, люди та їх міжособистісні стосунки, життєвий досвід дитини, її внутрішні переконання, стабільність емоцій, внутрішнє ставлення дитини до самої себе. Сучасне визначення феномену «середовище» трактується неоднозначно, але найчастіше воно розглядається як безпосереднє оточення дитини.

Наступним розглянемо термінологічне словосполучення «предметно-розвиваюче середовище». Завдяки розвідкам [16; 30 та ін.] маємо таке визначення цього феномену: організований, згідно з певним стандартом, простір, який відповідно оформлений та насичений предметами відповідно до віку дітей, основна мета якого задоволення потреб дитини у руховій, розумовій та соціальній активності. Оскільки в першій педагогічній умові заявлено про полісенсорну основу, то доцільно визначити сутність поняття «полісенсорність». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови [4] означена категорія розкривається як одночасне використання двох і більше органів чуття. Таким чином, у межах нашого дослідження, категорію «предметно-розвиваюче середовище» вважаємо доцільно інтерпретувати як динамічний і мобільний простір, в якому є чітка й логічна система побудови, що розвиває інтерес, а також задовольняє психологічні потреби дітей

дошкільного віку, насичений взаємодіючими іграшками, атрибутами, матеріалами, предметами-замінниками, об'єктами.

Посилаючись на педагогічні чинники розвиваючого середовища, визначені Л. Лохвицькою [16, с. 13], ми виділили основні вимоги до організації та створення предметно-розвиваючого середовища в сучасному закладі дошкільної освіти, які співпадають з принципами педагогічної системи М. Монтесорі:

- 1) *Змістовна насиченість предметно-розвиваючого середовища.* Середовище повинно складатися з великої кількості матеріалів, навчального та розвиваючого обладнання, у тому числі в приміщенні закладу дошкільної освіти та на його території. Все це має сприяти задоволенню наступних потреб дитини: в різних варіантах ігор, у пізнавально-дослідницькій діяльності (експериментування з природними матеріалами, водою), в стимулюванні творчого потенціалу всіх дітей, у задоволенні рухової потреби (організація рухливих та малорухливих ігор у групі та на майданчику), в емоційно-позитивному налаштуванні в процесі діяльності з середовищем.
- 2) *Взаємопов'язаність предметно-розвиваючого середовища.* Це середовище повинно дозволяти дитині вільно переходити від одного виду діяльності до іншого й виконувати їх як взаємопов'язані життєві моменти. Через взаємозв'язок середовища дитина сприйматиме різні типи власної діяльності як взаємозалежні та взаємодоповнюючі.
- 3) *Динамічність предметно-розвиваючого середовища.* Означає мінливість предметно-розвиваючого середовища, виходячи із завдання освітнього процесу в певний період часу, а також від питання чи інтересу самої дитини.
- 4) *Поліфункціональність матеріалів.* У груповій кімнаті повинні бути в наявності різноманітні матеріали, які можуть бути застосовані в залежності від ігрової ситуації, наприклад, ширма при обігранні дитячого театру, додаткові меблі, гімнастичний мат, модулі з м'якого матеріалу та ін. Поліфункціональні матеріали не передбачають фундаментального (постійного) оснащення. До них можна сміливо віднести предмети-замінники в ігровій діяльності.
- 5) *Варіативність предметно-розвиваючого середовища.* Передбачає наявність у групі різних тематичних куточків, у яких ігри та іграшки завжди у вільному доступі для дитини, а також вільне їхнє переміщення; наявність місця для появи нового ігрового обладнання залежно від інтересу дітей. Варіативність середовища має забезпечувати мотивацію до різних видів активності.
- 6) *Доступність предметно-розвиваючого середовища.* Окреслює інтегрований характер середовища, тобто воно використовується всіма дітьми, незважаючи на можливості та стан здоров'я дитини. Ігровий простір з його різноманіттям ігор та іграшок стимулює активність дітей до оволодіння освітньою діяльністю.
- 7) *Безпека предметно-розвиваючого середовища.* Передбачає безпеку елементів середовища за рахунок вікової орієнтованості, надійності та справності при взаємодії дітей з ігровим обладнанням у групі або на майданчику.

8) *Гнучкість і керованість середовища*. Предметно-розвиваюче середовище має бути гнучким і керованим як для педагога, так і для дитини, що дозволить дитині проявити власну активність і прагнення максимально змінити світ, а вихователю модифікувати структуру і функції об'єктів і предметів відповідно до різноманітних освітніх завдань. У цьому випадку педагог може коригувати діяльність без прямого втручання зі словесними інструкціями. Змінюючи умови та предметно-просторове середовище, спонукаючи дітей до самостійного прийняття рішень, вихователь може досягти мети. Управління середовищем здійснюється від імені самих об'єктів, які виступають своєрідними партнерами в діяльності дітей.

Інтерполюючи зазначене вище на досліджуваній процес, нами визначено, що до дидактичних матеріалів, які складають предметно-розвиваюче середовище в сучасному закладі дошкільної освіти, висуваються досить жорсткі вимоги. Організуючи простір за педагогічною системою М. Монтесорі, доцільно враховувати такі принципи:

- *значущості матеріалу* (матеріал має викликати відгук на потреби дитини, при цьому важлива грамотна організація освітнього процесу через метод спостереження та експериментування);
- *вікової адресованості* (забезпечує активність дітей, враховуючи різні індивідуальні варіанти конкретних умов життя і діяльності та потреби еволюції розвитку);
- *врахування зони найближчого розвитку* (фіксує різницю між тими діями, які дитина готова і може виконати самостійно, і там, де йому поки що необхідна допомога педагога. Робота з дидактичним матеріалом за цією системою має дві мети: пряму, яка стимулює активність дитини та проміжну, що несе функцію допомоги на майбутнє);
- *від простого до складного* (педагог, слідуючи за педагогічною системою М. Монтесорі, повинен виявляти зацікавленість дітей у матеріалі та вміти вправно змінювати його);
- *контролю помилок* (стимулює самонавчання дітей, які виявляють власні недоліки та намагаються самостійно їх ліквідувати);
- *особливого порядку подання матеріалу дітям* (вертикального (від простого до складного), горизонтального (присутність схожих вправ із різними видами матеріалу). Цей принцип забезпечує різноманітність подібного матеріалу, який не набридне дитині).

Презентовані принципи гарантуватимуть самостійну активність дітей у виборі діяльності, удосконалення самоорганізації, сприятимуть розвитку пізнавального інтересу.

Предметно-розвиваюче середовище в групі, яка працює за педагогічною системою М. Монтесорі, має чітку структуру викладу, продуманий зміст. Така група може приймати дітей віком від 3 до 6 років. Матеріал лежить на відкритих полицях, які прикріплені приблизно на висоті 1 метру від підлоги. Матеріали розставляються зліва направо

в залежності від ступеня складності. Кожен вид матеріалу продемонстровано в одиничному вигляді.

За педагогічною системою М. Монтесорі всі матеріали поділяються на шість центрів: центр повсякденного життя; центр сенсорного розвитку; центр елементарних математичних уявлень; центр розвитку мовлення; космічний центр; мистецький центр. Розглянемо детальніше наповнюваність означених центрів.

У центрі повсякденного життя розміщуються предмети для розвитку дрібної моторики: набори для пересипання та переливання, різні рамки з ґудзиками, блискавками, бантами, кнопками, набори для миття рук, посуду, одягу, набори для полірування металу та чищення взуття, сушильні, прасувальні та пральні дошки тощо. Робота в цьому центрі даватиме можливість дітям виконувати господарську роботу: готувати сніданок, самостійно одягатися та роздягатися тощо. Дуже важливо, щоб всі предмети для цих дій мали невеликий розмір, але були реалістичні. Центр практичного життя є стартовим майданчиком для оволодіння кожним центром. У межах цього центру діти вчать доглядати за собою, навчаються правил хорошого тону та поведінки в суспільстві, удосконалюють координацію рухів. Вправи практичного життя сприяють фізичному, психічному та соціальному розвитку кожної дитини.

Центр сенсорного розвитку наповнений матеріалами для розвитку органів чуття: зору (рожева вежа, коричневі сходи, геометричний комод з рамками (вкладишами, проекціями), об'ємні геометричні фігури з основами, блоки з циліндрами та кольорові циліндри, червоні штанги); слуху (звукові циліндри, дзвіночки тощо); дотику (різноманітні шорсткі та гладенькі дощечки, таблички, клаптики різних тканин); нюху (баночки з різними запахами); відчуття (вагові таблички, температурні баночки і таблички тощо). У цьому центрі діти знайомляться з великою кількістю нових слів та абстрактних понять, таких як ознаки розмірів: великий – маленький, товстий – тонкий, глибокий – мілкий, високий – низький, їх порівняльними ступенями; закріплюють назви геометричних фігур, кольорів та відчуттів. Одна з особливостей центру сенсорного розвитку полягає в тому, що непомітно для дітей відбувається підготовка уваги та мислення до оволодіння математикою.

У центрі елементарних математичних уявлень розміщуються матеріали, які безпосередньо пов'язані з матеріалами із сенсорного центру та враховують сенсомоторні потреби дітей. У ньому розміщуються предмети для рахунку в межах 10, розучування та запам'ятовування чисел до 10, наочний та сенсорний матеріал. Формування елементарних математичних уявлень за педагогічною системою М. Монтесорі відбувається за такими етапами:

- 1) введення кількостей та символів від 0 до 10;
- 2) запровадження десяткової системи;
- 3) послідовний рахунок;
- 4) запам'ятовування комбінацій арифметичних дій з числами не більше 10;
- 5) абстрагування.

Кожен із цих етапів повинен забезпечуватись певними матеріалами, які поступово видаються дітям за загальними правилами в Монтессорі-системі.

Центр елементарних математичних уявлень є хорошим стимулятором розвитку вольової та рефлексивної сфери, оскільки діти мають наочне візуальне підтвердження власним знанням та навичкам та можуть у повному обсязі співвіднести їх зі знаннями та навичками одногрупників.

Із метою вдосконалення активного словника дітей в центрі розвитку мовлення розміщуються картки для класифікації та узагальнення, предмети для покращення фонематичного слуху: звукові ігри; все необхідне для підготовки дитячої руки до письма (металеві рамки та вкладиші, за допомогою яких можна обводити, штрихувати), ножиці для удосконалення навичок вирізування з різних видів паперу; піднос із дрібними сипучими матеріалами, літери з шорсткого матеріалу для стимулювання дрібної моторики рук дитини і підготовки її до письма; дошка для графічного зображення букв або слів, магніти у вигляді букв, які можна трансформувати у слова; посібники для формування навичок читання (серія картинок із предметами, картки зі словами), книги для читання та розглядання. Такий мовний матеріал сприятиме формуванню в дітей дошкільного віку важливих навичок роботи з текстом: структурування й запам'ятовування інформації, виділення ключових слів, визначення головної думки. Центр розвитку мовлення має великий вплив на пізнавальний інтерес, оскільки вони більше не відчують залежності від дорослого в отриманні інформації.

У космічному центрі розміщуються матеріали, з якими діти отримуватимуть уявлення про сонячну систему, континенти, природні зони, ландшафти (основи географії); впізнаватимуть класифікації тварин та середовище їх проживання (зоологія); знайомитимуться з основами ботаніки – видами тварин та місцями їх проживання; отримуватимуть уявлення про історію – лінію часу, календар; проводитимуть експерименти. Робота в означеному центрі організовується у вигляді різних, але взаємопов'язаних проєктів, наприклад, «Світ рослин», «Світ тварин», «Утворення Землі», «Розвиток життя на землі» тощо. Кожен проєкт доречно проводити за такою схемою:

1. Оглядові та тематичні бесіди.
2. Робота з Монтессорі-матеріалом.
3. Практична робота з матеріалами, зробленими самостійно.
4. Досліди.

Мистецький центр знаходиться в найсвітлішому кутку групової кімнати, біля вільної стіни для розвішування репродукцій. Репродукції розміщуються на рівні очей дітей. Бажано в цьому центрі мати мольберт, а також місце під фартухи, бо дітей бажано привчати працювати у фартухах. Мистецький центр сприяє розвитку дрібної та загальної моторики, посидючості, витривалості, порядку, естетичності. Пряма мета – технічне навчання малювати. Опосередкована – розвиток абстрактного мислення; навчання створювати зображення, а потім переносити їх на аркуш паперу за допомогою фарб, олівців та інших матеріалів.



Отже, реалізація першої педагогічної умови передбачає організацію такого предметно-розвиваючого середовища на полісенсорній основі, що забезпечить дітям дошкільного віку різноманітність діяльності, сприятиме розвитку самостійності, активності, пізнавального інтересу. Варто зауважити, що інтелектуальний, психологічний, фізичний, духовний, морально-естетичний розвиток залежить від наповнення та продуманості означеного середовища.

Обґрунтування другої педагогічної умови – становлення компетентності педагогів в аспекті досліджуваної проблеми – актуалізується тим, що за педагогічною системою М. Монтесорі педагог займає центральне місце в освітньому процесі, який здійснює непряму допомогу дітям на шляху вирішення завдання реалізації власних природних задатків у діяльності. Основна мета педагога – знати інтереси дітей та при організації занять відштовхуватися від них, оскільки в Монтесорі-педагогіці акцентується саме на дитині, а не на педагогові.

Як бачимо, позиція педагога в освітньому процесі зменшується і розглядається як надання певної підтримки створення сприятливого психологічного клімату в розвитку дітей. На протигагу вітчизняній педагогіці, в якій робота педагога полягає в щоденному інструктуванні дітей, як працювати з тим чи іншим матеріалом, в педагогічній системі Монтесорі дитина сама, за допомогою проб і помилок, приходять до правильних дій, педагог лише допомагає та спрямовує їх дії.

Педагог повинен бути другом дитині, заохочувати прагнення до пізнання та створювати сприятливі умови. Але допомога педагога носить не постійний характер, оскільки йому варто відчувати внутрішні сили та можливості дитини й не допомагати їй, де вона може зробити сама, оскільки це може гальмувати ініціативність та бажання. Монтесорі-педагог завжди продумує предметно-розвивальне середовище враховуючи вищезазначені принципи та вимоги до його організації та створення. Його основна позиція – це позиція посередника. Вона реалізується через безпосереднє спостереження за діями дитини, і, тільки в разі утруднення чи невдачі, допомоги їй або надання шансу пізнати цю дію самостійно.

Головний принцип у такому підході – це розвиток дитини не за заданими параметрами, а за її власною лінією розвитку, де вона йде різними рухами, десь швидше, а десь з невеликими поступами. Допомогати кожній дитині, але не порівнювати та не підганяти під стандарти.

Монтесорі-педагог перед початком освітнього процесу використовує метод спостереження за дітьми з метою оцінки її розвитку в індивідуальному порядку. При наданні допомоги у дитини має скластися думка, що вона сама здогадалася. Саме тоді самооцінка дитини підвищується, розвиток усіх психічних процесів продовжує стрімко йти вгору, і вона отримує непідробну насолоду від власних дій у процесі освітньої діяльності.

З метою становлення компетентності педагогів в аспекті розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за педагогічною системою М. Монтесорі доречно організовувати методичну роботу. На нашу думку ефективним буде проведення лекцій-семінарів, майстер-класів, консультацій, квестів, тренінгів тощо. Зокрема, бажано знайомити

педагогів за такими розділами: «Можливості педагогічної системи М. Монтесорі в розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку», «Принцип свободи за педагогічною системою М. Монтесорі», «Загальнопедагогічні засади системи М. Монтесорі», «Методи спостереження та взаємодії з дитиною», «Специфікація моніторингу освітнього процесу за педагогічною системою М. Монтесорі», «Партнерська взаємодія з батьками за означеною системою», «Взаємодія із фахівцями (музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, логопед, психолог) за педагогічною системою М. Монтесорі» тощо.

Охоплення всіх розділів сприятиме допомозі педагогам в організації роботи з розвитку пізнавального інтересу дітей; підготовці, постановці особистісної позиції їх безумовного прийняття; навчанню взаємодії з дітьми; вмінню долати дитячі конфлікти; розвитку здібності організовувати співпрацю з батьками (знайомство, просвітництво, залучення до життя групи, консультації та звітні презентації).

Уважаємо, що педагогам слід приділяти увагу спостереженню за дітьми за такими темами: підготовка предметно-розвивального середовища, позиція педагога, загальна організація роботи, свобода та дисципліна, проведення різних видів занять, самостійне спостереження за роботою дітей та аналіз спостережень. Також необхідно бачити й знати успіхи кожної дитини, пам'ятати те, чим дитина займалася на минулому занятті та план найближчої зони розвитку дитини в кожному із центрів. Така спостережна діяльність педагога можлива лише при систематичному підході та скрупульозному фіксуванні динаміки розвитку кожної дитини.

Отже, можна констатувати, що запропонована друга педагогічна умова, а саме: становлення компетентності педагогів в аспекті досліджуваної проблеми, передбачає визнання дорослим за дітьми дошкільного віку права на прояв самостійної діяльності, активності в отриманні знань, умінь та навичок. Дорослі повинні вміти створювати такі умови, щоб діти могли самостійно задовольняти власні пізнавальні потреби та досягати поставленої мети.

Вибір третьої педагогічної умови – залучення родини в освітній процес за педагогічною системою М. Монтесорі, обумовлений залежністю ефективної роботи сучасного закладу дошкільної освіти від взаєморозуміння, партнерства, активної співпраці з батьками. При цьому успішність залежить від ступеня зацікавленості батьків у співпраці, особливостей сімейних відносин, соціального статусу сім'ї, готовності батьків отримувати допомогу від педагога з питань освіти та виховання дитини та ін.

Спільна робота закладу дошкільної освіти та сім'ї за педагогічною системою М. Монтесорі повинна будуватися на основних положеннях, які визначають зміст, організацію і методику цієї роботи. Розкриємо їх детальніше.

1. *Єдність у роботі закладу дошкільної освіти та сім'ї* щодо виховання дітей дошкільного віку, яка досягається, коли мета і завдання виховання добре відомі й зрозумілі не тільки вихователям, а й батькам, коли батьки знайомі зі змістом, методами та прийомами виховання дітей за педагогічною системою М. Монтесорі й застосовують їх на практиці.

2. *Довіра у взаєминах між вихователями та батьками*, розуміння потреб та інтересів дитини та власних обов'язків, зміцнення авторитету педагога в сім'ї та батьків в закладі дошкільної освіти. Встановлення гуманних відносин на основі доброзичливої критики й самокритики.
3. *Взаємодопомога у спільній роботі* щодо розвитку в дітей пізнавального інтересу за педагогічною системою М. Монтесорі. Батьки сприяють виховній та господарській роботі, піклуючись про виховання не тільки власної дитини, а й інших дітей, допомагають у створенні предметно-розвивального середовища.
4. *Використання різноманітних форм роботи* закладу дошкільної освіти з сім'єю. Щоденне спілкування вихователя з батьком чи матір'ю дитини надає можливості для індивідуальної роботи. Інтегрування різних форм роботи з батьками мають доповнювати один одного.
5. *Систематичне налагодження взаємин* закладу дошкільної освіти з батьками упродовж навчального року з урахуванням завдань і змісту освітньої роботи з дітьми дошкільного віку, вимог до рівня підготовки дитини до школи.
6. *Залучення активу батьків* (батьківського комітету), громадськості до діяльності закладу дошкільної освіти. Очевидно, що організувати взаємодію із сім'єю непросто, готових порад і правил не існує. Успіх залежить від досвіду, інтуїції, компетентності вихователя, його вміння зрозуміти потреби кожної родини. При цьому й сім'я має усвідомлювати необхідність співпраці [11].

Базовий принцип залучення родини в освітній процес виявляється у наданні консультативної допомоги зі спектру всіх питань, що стосуються розвитку, навчання, виховання, зміцнення здоров'я дитини, надання допомоги фахівців дошкільної освіти.

Сьогодні значною є проблема включення батьків до освітнього процесу. Не всі готові спільно діяти, не розуміють позитивних наслідків такої взаємодії для дитини. Існують різні класифікації форм партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї, систематизуємо їх у таблиці 2.

Таблиця 2

**Форми партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї**

Види		Форми
За змістом співпраці	Інформаційно-аналітичний	опитування; патронаж; спостереження; бесіди; консультації; інформаційні листи; сімейні газети, бюлетені, пам'ятки; бібліотечка для батьків; папки-пересувки; візитна картка закладу дошкільної освіти; знайомство з альбомом дитини; вивчення медичних карток; консультації та ін.;
	Практичний	презентація кращих ідей сімейного виховання; батьківський клуб; гуртки за інтересами; вечори запитань та відповідей; диспути; клуб взаємодопомоги; батьківські збори; конференції, тематичні зустрічі; дні відкритих дверей; свята, дозвілля, змагання; екскурсії, туристичні походи; виставка дитячих робіт, школа молодих батьків та ін.;

	Контрольно-оцінювальний	опитування; анкетування; діагностування; книга відгуків; телефон довіри; батьківська скринька тощо;
За кількістю учасників співпраці	Колективні	університет педагогічних знань, педагогічний всеобуч, батьківські збори, семінари, тематичні зустрічі, вечори запитань і відповідей, засідання, практикуми, фестивалі, туристичні походи та ін.;
	Групові	консультації, клуби взаємодопомоги, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, ділові, рольові ігри, дискусії, заняття, зустрічі з цікавими людьми, обговорення, виховні бесіди, «круглі столи» та ін.;
	Індивідуальні	бесіди, розмови, пояснення, анкетування, попередні візити батьків з дітьми до закладу дошкільної освіти, консультації, відвідування педагогами вихованців удома, телефонні розмови та ін.;
За поданням	Наочно-письмові (інформаційні)	батьківські куточки, лепбуки, тематичні стенди, ширмочки, папки-пересувки, дошка оголошень, інформаційні листки, скринька пропозицій, родинні газети, фотографії, колажі, педагогічна бібліотека, виставки дитячих робіт, записи розмов з дітьми, відео фрагменти організації різних видів діяльності, презентація книг, публікацій у періодиці.

Ґрунтуючись на розумінні «про співтворчість, а не наставництво» [29], визначимо завдання партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї з метою розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку за педагогічною системою М. Монтесорі:

- забезпечення єдності вимог та наступності сімейного та суспільного виховання;
- залучення батьків до створення пізнавального предметно-розвивального середовища дітей в закладі дошкільної освіти та вдома;
- запрошення батьків для участі в майстер-класах відповідно до їхніх робочих спеціальностей та захоплень, наприклад, таких: «Цукерки із сухофруктів», «Пошив одягу», «Букет із цукерок», «Традиції англійського чаювання», «Майстерність декупажу» тощо;
- залучення сімей до участі в проєктах, конкурсах та виставках, таких як: «Виставка виробів із природного матеріалу», «Виставка вишиванок», «Красуня осінь», «Еко-акція – Синичкина їдальня» – виготовлення годівниць для птахів;
- проведення індивідуальних консультацій з батьками дітей під час адаптації та щомісяця протягом року;
- організація батьківських зборів у формі чаювання, де розповідається про заняття, які проводяться з дітьми, правила для дітей та батьків, складаються плани майстер-класів від батьків;
- залучення батьків до проведення фестивалів малюнків, конкурсів віршів, виставок виробів із різних видів матеріалів;
- проведення показових групових виступів успіхів дітей на Монтесорі-заняттях;

- щоквартальне проведення днів відчинених дверей для всіх груп, де батьки можуть поспілкуватися з іншими батьками та порівняти рівень розвитку їхніх дітей;
- щомісячне проведення «батьківського дня», де в кожную групу запрошуються по 2–3 батьків, які «проживають» цей день разом із дитиною, тобто беруть участь у фізкультурних та музичних заняттях, разом їдять та ходять на прогулянку, займаються на Монтессорі-заняттях;
- залучення батьків до проведення екологічних акцій: збирання пластику, збирання батарейок, збирання корму для тварин, збирання іграшок від кіндер-сюрпризу;
- надання психолого-педагогічної допомоги батькам для підтримки всебічного розвитку вихованців закладу дошкільної освіти;
- ведення Монтессорі-щоденника, де батьки можуть наочно відстежувати теми, що вивчаються, і бачити перспективу подальшого розвитку дитини;
- залучення батьків до співпраці з педагогами через систему інтерактивних новітніх форм і методів навчання, до спільного розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у площині «педагог – діти – батьки»;
- сприяння соціалізації дітей дошкільного віку та їхніх родин з огляду на швидкі зміни в суспільному житті;
- забезпечення взаємодії між закладом дошкільної освіти й іншими організаціями соціальної, медичної, психологічної, юридичної підтримки дітей та батьків або осіб, які їх замінюють;
- узагальнення та поширення позитивного досвіду розвитку пізнавального інтересу дітей.

Таким чином, можна констатувати, що подана третя педагогічна умова (залучення родини в освітній процес за педагогічною системою М. Монтессорі) доводить, що саме в умовах партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї знаходиться особливий сенс розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку. В цьому випадку виникає і цінний для вихователя зворотній зв'язок із сім'єю, який дозволяє краще бачити унікальність і неповторність кожної дитини, помічати індивідуальність її розвитку, залежність процесу від умов сімейного виховання, характеру відносин вихованця з батьками.

Отже, в ході нашого дослідження були виявлені можливості педагогічної системи М. Монтессорі у розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку, які полягають у поетапному засвоєнні матеріалу дітьми з урахуванням їх пізнавальних потреб та індивідуального досвіду; управлінні педагогом пізнавальними запитамі дітей; взаємообміні пізнавальним досвідом між дітьми різного віку; спадкоємності у створенні пізнавального предметно-розвивального середовища дітей в закладі дошкільної освіти та в родині.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів: монографія. Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 2000. 190 с.

2. Боднар А.Я., Макаренко Н.Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2014. Том 162. С. 32–38.
3. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: Університетська книга. 2008. 357 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 375 с.
6. Григор'єва Н. Ідеї М. Монтесорі щодо ролі і функцій педагога закладу дошкільної освіти та їх використання в умовах реформування вітчизняної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 1 (5). С. 79–85.
7. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтесорі: теорія і технологія. Київ: Слово, 2009. 304 с.
8. Дичківська І.М. Педагогіка М. Монтесорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с.
9. Жоржик О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 27–28.
10. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*. 2008. №3. С. 143–149.
11. Івах С., Пантюк Т. Методика співпраці дошкільних закладів з родинами: навч. посіб. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. 145 с.
12. Карук І.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 89–92.
13. Кушнір В. Розвиток ідей Марії Монтесорі у вітчизняній педагогічній думці на початку ХХ ст. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 22. С. 81–85.
14. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. Дошкільна освіта. Запоріжжя: ЛІПС, 2003. 44 с.
15. Ладивір С.О., Стадник Г.А. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками. *Психологія*. К.: Навч. книга, 2000. 140 с.
16. Лохвицька Л.В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку. *Дошкільне виховання*. 2003. № 11. С. 12–14.
17. Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі. (автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Київ, 2000. 22 с.
18. Лякішева А., Мозоль В. Розвиток пізнавальних інтересів старших дошкільників як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 33–38.
19. Осипчук В.П., Вознюк О.В. Розвиток пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку засобами казки. *Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в закладах дошкільної освіти*. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 128–103.
20. Петренко С.А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ. 2007. 293 с.
21. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. К.: Либідь, 2001. 560 с.
22. Сапунова Л.А. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів у навчальному процесі. *Таврійський вісник освіти*. № 1 (41). 2013. С. 205–210.

23. Ткачук Т.А. Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. К., 2002. № 9. С. 10–11.
24. Товкач І. Пізнавальний інтерес старшого дошкільника як один з вагомих мотиваційних тенденцій навчальної діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 9. С. 118–123.
25. Форостюк Т.В. Розвиток пізнаваної активності молодших школярів на уроках української мови засобами проблемних завдань і дидактичної гри. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 474–478.
26. Хопта С.М. Педагогічні ідеї Марії Монтесорі в контексті сучасного освітнього простору. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 48–51.
27. Цендревич І.О. Психологічні особливості формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі. *Альманах науки*. 2019. № 5/1 (26). С. 47–51.
28. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтесорі: навч. посібник. Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Київ: Слово, 2017. 271 с.
29. Швець Н. Співтворчість, а не наставництво. *Дошкільне виховання*. 2019. № 2. С. 7–9.
30. Швидка С.О. Середовище як умова формування пізнавальної діяльності дитини раннього віку. *Вісник Черкаського університету*. Вип. № 1. 2017. С. 136–141.
31. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

**Загородня Л. П.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка*

## **ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК ЗАСОБОМ ТВОРІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

Проблема сталого розвитку – сьогодні одна із найактуальніших, оскільки ускладнені взаємозв'язки між людиною та природою в усьому світі. У результаті порушення екологічної безпеки, низького рівня культури праці та споживання людство наблизилось до граничної межі екологічної стійкості, за якою нас очікують катастрофічні зміни як в природі, так і в життєдіяльності суспільства. Ця ситуація вимагає формування в людини такого способу життя, який був би основою довготривалого ощадливого гармонійного розвитку людства. Це можливо, якщо реалізувати нову політику, інші підходи до розуміння взаємозв'язків людини і природи, здійснювати виховання, яке ґрунтується на нових моральних засадах. Загалом слід сформулювати в сучасній людини нову систему цінностей, в якій захист і збереження природи вважались би такою ж святістю, як і саме життя. На вирішення цих проблем і спрямований сталий розвиток.

Поняття сталого розвитку виражає досить просту ідею: необхідно досягнути гармонії між людьми з одного боку та суспільством і природою – з іншого. Тобто в майбутньому треба сформувати соціоприродну систему, яка здатна буде розв'язати сукупність суперечностей, що існують натеper. Суперечності стосуються потреб людей у їжі, пит. ній воді, чистому повітрі, комфортних житлових умовах, забезпечення прав і свобод, мирного співіснування тощо. З цих позицій поняття «сталий розвиток» можна розуміти як стратегію виживання і безперервного прогресу цивілізації в умовах збереження навколишнього середовища.

Шляхи реалізації освіти для сталого розвитку відображені в нормативно-правовій базі України, в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та інших. Зокрема, нова редакція Базового компонента визначила умови реалізації освіти для сталого розвитку, підкреслено, що освітній процес з дітьми дошкільного віку здійснюється на основі формування досвіду дитини у спілкуванні з дорослим та однолітками в усіх видах діяльності в універсальному розвивальному середовищі на засадах діяльнісного, компетентісного, особистісно зорієнтованого, інтегрованого, соціокультурного принципів організації освітнього процесу. Зазначено, що інтегрований підхід до організації змісту та процесу дошкільної освіти забезпечує формування цілісної реалістичної картини світу дитини, основ світогляду [2].

Уперше термін «сталий розвиток» був використаний у виступі Г. Брутланда «Наше спільне майбутнє» під час Доповіді Міжнародної комісії з питань екології та розвитку ООН у 1987 році. Автор доповіді дане поняття тлумачив як розвиток, що задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу задовольняння власних потреб майбутніх поколінь [4].

Енциклопедія освіти поняття «сталий розвиток», тлумачить як: «регульований соціально-економічний процес, більш упорядкований у порівнянні з існуючим, який передбачає тривалий позитивний розвиток і зміни у суспільстві, узгоджений із сучасними і майбутніми потребами на засадах нових технологій» [15, с. 870].

Оскільки проблема сталого розвитку поліаспектна, то сьогодні не існує єдиного погляду на визначення поняття «сталий розвиток».

Найбільш розповсюдженим сьогодні є поняття сталого розвитку (*англ.* - *sustainable development*) як стабільного спрямованого розвитку економічної та соціальної сфер при раціональному використанні екологічних ресурсів [6; 7, с. 8].

О. Пометун тлумачить сталий розвиток як характеристику процесу або стану, що підтримується невизначено довго [30]. Г. Брутланд розуміє дане поняття як рух уперед, тобто коли людство задовольняє свої життєві потреби, причому не обмежує можливості майбутніх поколінь [4]. На думку М. Бассі, для організації людської діяльності необхідні фізична та інтелектуальна сталість, для її узгодженості – етична та емоційна сталість, для визначення напрямку і мети цього процесу – духовна сталість [46].

У загальнотеоретичному контексті сталий розвиток передбачає погодженість економічного, екологічного та соціального аспектів



розвитку суспільства, що сприяє забезпеченню високого рівня якості життя людини [7, с. 9].

У практичну діяльність поняття «сталий розвиток» було введено під час розроблення й впровадження проєкту «Еко-команда» у 1989 році. Метою проєкту було зміна поведінки дорослих для вироблення навичок оптимального ведення домашнього господарства. Результати використання цього проєкту виявили його ефективність і дали підстави для його застосування у виховній роботі молодого покоління [43].

Отже, сталий розвиток – це система взаємоузгоджених управлінських, економічних, соціальних, природоохоронних заходів, спрямованих на формування системи суспільних відносин на засадах довіри, партнерства, солідарності, консенсусу, етичних цінностей, безпечного навколишнього середовища, національних джерел духовності. В основі сталого розвитку лежать невід’ємні права людини на життя та повноцінний розвиток [7, с. 20].

О. Пометун стверджує, що Концепція сталого розвитку набуває значного поширення як одна з провідних глобальних проблем людства. З її точки зору концепція має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах: розв’язання економічних, соціальних та екологічних проблем. Вона впевнена, що розвиток буде сталим лише тоді, коли людство досягне рівноваги між різними факторами, які зумовлюють загальний рівень життя; нинішньому поколінню треба залишити майбутньому поколінню достатні запаси соціальних, природних та економічних ресурсів, щоб вони могли забезпечити собі гідний рівень добробуту [29].

Загально визнаними є чинники, які визначають сталий розвиток суспільства:

- Екологічний (*вироблення екологічних умов розвитку людства: правові, економічні, політичні, соціокультурні чинники регулювання діяльності людини з точки зору ресурсозбереження та охорони довкілля*).
- Економічний (*перетворення ринкової системи на засадах екологізації виробництва, переходу до екобезпечного споживання, розвиток альтернативних технологій ресурсозабезпечення, нешкідливих для довкілля та здоров’я людини*).
- Соціальний (*регулювання соціальних глобальних проблем: демографічних, міграційних, соціальної нерівності, ризиків політичної нестабільності, проблем тероризму, військових протистоянь, забезпечення прав людини та демократичних перетворень у світі*) [7, с. 10].

Сьогодні теорію сталого розвитку суспільства науковці [9; 10; 11; 14; 19; 29; 30] тісно пов’язують із питаннями витрачання природних ресурсів. Для впровадження ідей сталого розвитку в діяльність організацій розроблено проєкт «Стратегія сталого розвитку України до 2030 року» [35], в якому сучасні учені зосередили увагу на питаннях духовно-морального, екологічного та економічного розвитку дітей і молоді. Окреслене проблемне коло пов’язано зі сталістю поведінки особистості: прагнення до соціальної справедливості, безконфліктне та гармонійне життя з навколишнім світом. Для досягнення цієї мети

потрібен тривалий час, тому вирішення цього питання ставиться на віддалену перспективу. За цей час треба сформувати у молодого покоління навички, орієнтовані на сталий розвиток.

У Словнику української мови поняття «навичка» тлумачиться як схильність чи потреба діяти, вести себе певним чином; як звичка; уміння, набуті вправами, особистим досвідом; як уміння, доведені до автоматизму під час вирішування того чи іншого виду завдання [33, с. 32]. Це означає, що для навичок характерні висока ступінь опанування певною дією та відсутність поетапної свідомої регуляції і контролю з боку особистості. Тобто, навички – це компоненти свідомої діяльності людини, які виконуються повністю автоматично.

Н. Миськова поняття «навички, орієнтовані на сталий розвиток» визначає як автоматизовані дії, спрямовані на задоволення власних життєвих потреб, виконання яких відбувається на основі ціннісного ставлення до природи, людей, середовища. Навички, орієнтовані на сталий розвиток, стосуються збереження та охорони природного довкілля, зменшення кількості відходів від діяльності та марних витрат сировини, енергії; підтримки морального і психологічного клімату у мікротамакросоціумі, удосконалення взаємин між оточуючими [25, с. 67].

У березні 2005 року Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ ООН «Стратегія освіти для сталого розвитку». Цей документ визначає основні підходи до впровадження стратегії сталого розвитку в освіту і виховання, залучення до цієї роботи працівників освіти та інших фахівців [7].

Без освіти, як наголошують О. Поліщук, Л. Зданевич, Н. Миськова, неможливо розв'язати багатовекторну й багаторівневу проблему сталого розвитку, зокрема здійснити філософське її осмислення та формування правової й екологічної свідомості, адже саме цей соціальний інститут відповідає за формування і розвиток людини, її здібностей. Освіта, переконані науковці, постає як інститут, в якому здійснюється соціалізація особистості на основі нової філософії, в основу якої покладено принципово нове ставлення до людини, з одного боку – як суб'єкта складної екологічної системи, з іншого – як головної мети і учасника її розвитку. Освіта – важливий соціально-політичний інститут, ресурс, що в умовах сталого розвитку має використовуватися свідомо і найбільш ефективно [31, с. 150].

Різні аспекти фахової підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань сталого розвитку у вихованні дошкільників вивчають: Н. Гавриш, І. Данильченко, Л. Загородня, Л. Зданевич, С. Іанчук, Н. Миськова, О. Поліщук та інші.

Так, підготовку вихователів до формування в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, Н. Гавриш, Н. Миськова розуміють як спеціально організований цілісний процес, спрямований на прийняття педагогами цінностей сталого розвитку та формування готовності до впровадження ключових ідей освіти для сталого розвитку в освітній процес закладів дошкільної освіти [8]. Науковцями визначено компоненти готовності вихователів до формування в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: ціннісний, когнітивний, поведінково-рефлексивний і методичний. При цьому вчені

наголошують, що головна особливість підготовки вихователів до формування в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, полягає в обов'язковості формування в педагогів особистісних цінностей у контексті ідей сталого розвитку [8].

С. Іванчук тлумачить готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку як професійно- особистісне цілісне інтегративне новоутворення, яке характеризується наявністю сформованих (привласнених) мотиваційно-ціннісних диспозицій, когнітивно-інтелектуальних характеристик, поведінкових патернів і рефлексивно-оцінних дій, що розкриваються у здатності суб'єкта професійної діяльності до ефективного формування означеного сегменту життєдіяльності дошкільників [17, с. 130-131].

Л. Загородня зазначає, що розвиток екологічної культури в майбутніх вихователів, яка уможлиблює формування в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, забезпечується теоретичним, діяльнісним і науковим складниками цього процесу. Так, теоретичний компонент реалізується під час вивчення таких нормативних дисциплін: «Основи екології», «Основи природознавства з методикою», «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» та вибіркової дисципліни «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду». Діяльнісним компонентом студенти оволодівають у процесі педагогічних практик на базі закладів дошкільної освіти. Науковий складник означеного процесу спрямовано на виконання студентами наукових досліджень з актуальних проблем екологічної освіти для сталого розвитку дітей дошкільного віку і майбутніх вихователів [16].

І. Данильченко наголошує на важливості забезпечення теоретичної та практичної підготовки майбутніх вихователів до формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток дошкільників засобом художньої літератури, професійна діяльність яких реалізується в умовах закладу дошкільної освіти [13, с. 36–37.]. Важливою проблемою є узгодження потреб практики навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти зі змістовим та операційним компонентами професійної підготовки випускників закладів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одним із концептуальних підходів, який виокремлює вчена, є збагачення дисципліни «Дитяча література» художніми творами, які сприяють формуванню навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку, а саме творами В. Сухомлинського [13].

Різні теоретичні та методичні аспекти природничо-екологічного виховання знайшли своє відображення в сучасних працях Н. Басюк, О. Безсонової, Н. Гавриш, Л. Загородньої, Н. Лисенко, Г. Пустовіт, О. Пометун та інших. Науковці С. Іванчук, О. Кононко, Н. Миськова та інші досліджують питання економічного виховання та культури споживання дітей дошкільного віку. Окремі аспекти соціального розвитку дошкільників висвітлені в працях Н. Абашиної, Т. Піроженко, І. Рогальської-Яблонської, Г. Смольникової та інших.

Ідею сталого розвитку почали впроваджувати в освітній процес закладів освіти із метою виховання покоління, яке здатне було б

створити нове стале суспільство, спрямоване на збереження й примноження ресурсів.

Н. Гавриш, О. Пометун зазначають, що поняття сталого розвитку виражає досить просту ідею: необхідно досягнути гармонії між людьми – з одного боку і суспільством та природою – з іншого. Тобто в майбутньому має сформуватися соціоприродна система, здатна розв'язувати сукупність протиріч, що проявляються в наш час, а саме: між природою і суспільством, між екологією і економікою, між розвинутими країнами і тими, що розвиваються, між теперішніми і майбутніми поколіннями, між багатими і бідними, між уже сформованими потребами людей і розумними потребами тощо. Таким чином, поняття «сталий розвиток» можна розуміти як стратегію виживання і безперервного прогресу цивілізації та окремих країн в умовах збереження навколишнього середовища (насамперед біосфери) [9].

Н. Гавриш та О. Пометун наголошують на тому, що освіта для сталого розвитку повинна стати невід'ємним складником загальної освіти та здійснюватися протягом усього життя; реалізовується вона у міждисциплінарних зв'язках, забезпечуючи не тільки засвоєння дітьми знань, умінь і навичок сталого розвитку, а й формування культури споживання особистості. Освіта для сталого розвитку носить інтеграційний характер, який сприяє комплексному розв'язанню низки проблем особистісного розвитку. До сутнісної характеристики освіти для сталого розвитку вчені відносять її інтеграцію в різні форми освітнього процесу, взаємопроникнення в різні сектори суспільного життя (соціальний, економічний, екологічний) [14].

Вагомою характеристикою освіти для сталого розвитку вважається той факт, що процес навчання орієнтований на потреби реального життя й вирішення наявних життєвих ситуацій; крім того, навчання носить відкритий характер; діти самостійно формулюють життєві і пізнавальні цілі, які орієнтовані на взаємозв'язок із суспільними та загальнолюдськими цінностями. В освіті сталого розвитку шанується кожна думка; оцінюються результати діяльності кожної дитини, але без порівняння з результатами інших дітей [11].

С. Іванчук пропонує формувати навички, орієнтовані на сталий розвиток у дошкільників, на засадах одного з напрямів гуманістичної педагогіки – педагогіки «емпауерменту», тобто надання дитині мотивації й натхнення до дії [18]. Педагогіка емпіауерменту спрямована на переорієнтацію поведінки дітей, зміну способу їх думок, перетворення їхньої свідомості на основі зміни світосприймання. М. Мелманн, О. Пометун виокремили принципи емпіауермент-педагогіки, зокрема:

- підтримка і поважне ставлення до дитини;
- залучення всіх дошкільників до освітнього процесу, підкреслюючи значущість кожного з них у цьому процесі;
- стимулювати пізнавальну активність дітей запитаннями;
- будувати заняття на засадах комунікативності, продуктивного й толерантного співробітництва;
- надавати можливість дитині обирати самостійно спосіб дії, засоби й час для реалізації поставленої перед ним задачі, більше довіряти вихованцю;

- не тиснути на дитину, не влаштовувати змагання між дітьми, не оцінювати роботу вихованця негативно [30].

В. Трегобчук вважає, що для побудови емпайермент-програм необхідно:

- залучати дітей до дії та розвивати в кожного з них здатності брати участь у формуванні сталого суспільства майбутнього, визначаючи своє місце й роль у цьому процесі, вдосконалюючи свою поведінку згідно із цілями сталого розвитку та надаючи підтримку в цьому іншим, виявляти терпимість, чуйність, уважність;
- здійснювати безперервне навчання, що передбачає постійний рух за спіраллю через повторювання окремих елементів моделі емпайерменту;
- концентрувати увагу на рішеннях й індивідуальних виборах кожної дитини і, одночасно, звертати увагу на проблеми планетарного рівня;
- оприлюднювати результати діяльності вихованців;
- формулювати запитання для проблемної ситуації, таким чином, щоб вони не надавали дітям готового рішення, а спонукали до дії: «Що важливо?», «Що цікаво?», «Що є важливим для мене, щоб почати діяти?», «Які результати я отримав?» тощо;
- здійснювати самоаналіз власних звичок, стилю життя стосовно проблеми, що вирішується;
- робити пробний крок, який включає заохочення, спостереження й підтримку дітей педагогом;
- здійснювати фіксацію і взаємооцінку отриманих результатів дітьми та педагогом [40].

Під час використання емпайермент-педагогіки в освітньому процесі необхідно застосовувати такі методи і прийоми, які стимулюватимуть дошкільників до самоаналізу отриманої інформації, мотивують їх до пошуку шляхів розв'язання поставленого завдання, аналізу отриманих результатів з метою постановки нових цілей і завдань. До найбільш ефективних форм та методів емпайермент-педагогіки, на думку Н. Миськової, належать проблемні ситуації та метод проєктів [23]. Проблемна ситуація підвищує пізнавальну активність дитини під час розв'язання ситуації, яку неможливо розв'язати через відомі їй способи. Проблемна ситуація сприяє актуалізації процесу мислення і сприяє активній творчій взаємодії вихователя та вихованця. Метод проєктів, як стверджує Н. Гавриш, спрямовує дошкільнят на створення певного продукту, отримання кінцевого результату, а не лише на ознайомлення з певною темою та набуття нових знань. Використання проєктної діяльності в освітньому процесі розвиває в дошкільників творче мислення, вміння самостійно планувати свої дії [11].

Н. Гавриш, О. Пометун, О. Саприкіною розроблена програма «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», яка є базовою основою для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Програма спрямована на формування в дошкільників уявлень про власні дії та поведінку, усвідомлення ними необхідності збереження природних ресурсів землі та особисту відповідальність за власне майбутнє та

майбутнє всього людства й природи; формування в дошкільнят звичок і поведінки, які відповідають сталому розвитку, викликає бажання діяти в цьому напрямі [14].

Упровадження даної програми в освітній процес ЗДО відкриває нові можливості для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, а саме: навички культури споживання, поводження в природі, суспільстві тощо. Н. Гавриш, О. Пометун, О. Саприкіна виділили пріоритетні напрями роботи щодо реалізації ідей сталого розвитку: економічна, екологічна та соціальна сфери, тому в дошкільників необхідно формувати навички економії води, енергії, тепла, утилізації та переробки сміття.

Психологи, методисти, педагоги намагаються виявити ефективні засоби формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. З'ясуємо сутність поняття «засіб». В Академічному тлумачному словнику поняття «засіб» трактується як прийом, який дає можливість чогось досягти [1].

Згідно з Енциклопедією освіти, синонімом терміну «засоби навчання» виступає поняття «дидактичні засоби», які використовують залежно від педагогічної ситуації. А засоби виховання трактуються як сукупність предметів матеріальної і духовної культури, які використовуються у педагогічній роботі та види діяльності, які можуть вплинути на особистість у певному напрямі [15].

У педагогіці під засобами навчання розуміється ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. До *ідеальних* засобів навчання відносяться засвоєні раніше знання та вміння, а до *матеріальних* – фізичні об'єкти, які використовуються для деталізації навчання дітей. А засоби виховання трактуються як сукупність прийомів виховання.

Засоби навчання та виховання дошкільників досліджували педагоги (Г. Беленька, Н. Гавриш, В. Сухомлинський, Т. Фасолько [41], О. Хролець та інші), психологи (О. Веракса, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Костюк, О. Терещенко та інші). Засоби формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток досліджують українські вчені Н. Гавриш, І. Данильченко, С. Іванчук, О. Ковшар, В. Лесик, Н. Миськова, О. Пометун, Т. Ринчовська та інші.

Науковці до важливих засобів навчання і виховання дошкільнят відносять ігри, проєктну діяльність, дитячу літературу, зокрема казки.

Оскільки гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, то науковці виокремлюють її основним засобом у формуванні навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Серед різних видів ігор особливої значимості вони надають сюжетно-дидактичним іграм соціально-економічної та екологічної спрямованості. Для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у дошкільників особливо важливим є розвивальний вплив сюжетно-дидактичних ігор: формування навичок поведінки відповідно до правил гри, співпереживання, вміння планувати, брати роль, співпрацювати, оцінювати ситуацію, бути терплячим, спритним, наполегливим.

Так, О. Пометун упевнена, що сюжетно-дидактичні ігри закладають основу для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, завдяки інтегруванню різних видів діяльності [29]. З цією метою вона пропонує сюжетно-дидактичну гру проводити поетапно: на першому етапі вихователь виконує провідну роль, підкреслюючи певну навичку, яку необхідно сформувавши під час гри; на другому – вихователь посідає другорядну роль, спрямовуючи дії дошкільників на формування певної навички; на третьому – дошкільники проводять самостійну сюжетно-дидактичну гру. Вихователь знаходиться в ролі спостерігача [29].

Для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, Н. Миськова пропонує вихователям підбирати ігри, які мають виховуючо-пізнавальну цінність змісту; повно і правильно відображують уявлення; ігрові дії носять творчий характер, протікають активно й організовано; правила гри враховують інтереси окремих дітей і всіх гравців; цілеспрямовано використовують іграшки та ігрові матеріали; сприяють добрим відносинам і радісному настрою дошкільників [23].

Н. Миськова пропонує вихователям під час формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, використовувати гру в тісному взаємозв'язку з іншими видами діяльності, наприклад, з навчальними заняттями, працею, самостійною діяльністю тощо. Це сприяє активізації пізнавальної діяльності дошкільників у соціальній, економічній, екологічній сферах. Гра навчає цілеспрямовано і послідовно відтворювати знання, а набуті дітьми навички реалізуються в ігрових діях, задумах, правилах [26].

Для економічного, соціального виховання дошкільників особливого значення набувають будівельні ігри, в яких діти відображають навколишнє життя в різноманітних будівлях, придбавають навички економно витрачати матеріали. Виховний і розвивальний вплив будівельних ігор полягає в оволодінні дітьми способами будівництва, в розвитку їх конструктивного та економічного мислення, збагачення мови, покращення дружніх відносин між дошкільниками [45].

Для формування навичок економічної і соціальної сфери сталого розвитку С. Іванчук пропонує використовувати такі сюжетно-рольові ігри: «Сім'я», «Дитячий садок», «Лікарня для іграшок», «Крамниця», «Купуємо-продаємо», «Одягни ділову людину», «Заєць-продавець», «Іграшковий магазин», «З чим ідемо ми до магазину», «Бартер», «Товар-гроші-товар», «Аукціон», «Чиполіно запрошує на Ярмарок», «Магазин», «Ярмарок», «Економно витратіть гроші», «Збережи гроші», «Крамниця сімейної економіки», «Зберігаємо, обмінюємо, продаємо», «Банк», «Аптека», «Перукарня» та інші [18].

С. Іванчук, С. Кочкева, вивчаючи умови діяльності закладу дошкільної освіти, виділи ті, які сприяють формуванню культури споживання, а саме: турботливе ставлення до будівель, будинків, майданчиків, підтримка в них порядку та чистоти; турбота про економне витрачання води, електроенергії; організація господарсько-побутової, ручної, навчальної праці та самообслуговування дошкільників; турбота про охорону навколишнього середовища в місцях, які розташовані біля дошкільного закладу (на вулиці, біля дому), формування культури поведінки в цих місцях; бережливе ставлення до іграшок,

книг, посібників; виконання конкретних завдань, які спонукають до дотримання правил, прийнятих у суспільстві; організація діяльності в атмосфері доброзичливих взаємин, які мають прояв через шанобливе ставлення до людей, тварин та рослин [20].

О. Ковшар [21], В. Лесик [22] пропонують використовувати проектну діяльність із залученням батьків вихованців. Згідно з проектною діяльністю дошкільники самі проєктують те, чим вони бажають займатися. В проектній діяльності першочергову увагу приділяють тим видам діяльності, які є особливо ефективними для набуття знань. Діти за допомогою батьків здійснюють заплановану діяльність.

О. Ковшар пропонує використовувати екскурсійні, конструктивні, ігрові, проекти-розповіді [21].

В. Лесик сформулювала власне бачення сутності методу проєктів, яка полягає в тому, що в дітей не формують, а розвивають особистість у процесі свідомої мотивованої індивідуальної діяльності в групі для розв'язання спільного завдання. За основу проектного методу беруть різні творчі проєктні завдання, тематику яких розробляє вихователь з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дошкільнят [22].

О. Ковшар визначила мету проектної діяльності дошкільників, яка полягає у прояві власних можливостей кожною дитиною, а саме: демонстрування нею творчих здібностей з використанням набутих знань й навичок, розкриття в собі або в своїх друзях нових талантів, усунення багатьох комплексів, відстоювання власного погляду, набуття вмінь прислухуватися до думок однолітків і поважати їх. До проектної діяльності, нагадує авторка, треба залучати всіх вихованців, незважаючи на рівень їх наявних знань, адже у проектній діяльності головним є сама діяльність, а не її результат [21].

До основних завдань методу проєктів О. Ковшар відносить: навчання дошкільників самостійно добувати знання та вмінню їх використовувати для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; формування в дітей комунікативних навичок, тобто здатності працювати в колективі, виконуючи різні соціальні ролі: від лідера до посередника; розширення кола спілкування дітей, ознайомлення їх із іншими культурами, різними точками зору на одну проблему; формування в дошкільників навичок дослідницької діяльності: вміння збирати потрібну інформацію, всебічно аналізувати її, вміти зробити висновки за отриманими результатами [21].

Таким чином, проектна діяльність активізує пізнавальний інтерес дітей до певних проблем, діти набувають нових знань, практичне використання яких показують під час розв'язання однієї або цілої низки проблем. Головна мета проектної діяльності полягає у формуванні всебічно розвиненої творчої особистості, для досягнення якої висуваються певні завдання, зокрема і формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Сприяють формуванню навичок сталого розвитку в соціальній, економічній, екологічній сферах і художні твори, зокрема казки.

О. Веракса надавав великого значення казці у процесі виховання дітей дошкільного віку. Він стверджував, що для дошкільників казкові персонажі й стосунки між ними слугують мірилом їх власної



поведінки і поведінки товаришів. На його думку, казки розкривають суперечності між прагненнями до задоволення своїх потреб і вимогами реальності [5].

З точки зору В. Сухомлинського, «Казка, гра, фантазія – життєтворче джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, що народжуються в душі дитини під впливом казкових образів, активізують потік думок, який спричиняє до активної діяльності мозку» [37, с. 223].

Г. Беленька підкреслює величезне значення природознавчого змісту казки у формуванні навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Це значення обумовлене тим, що казка науково обумовлена, це дозволяє послідовно формувати в дошкільнят реалістичні уявлення про окремі об'єкти та явища природи, зв'язки та залежності в природі; забезпечує цілісність раціонального та емоційного в пізнанні; відповідає характеру мислення та інтересам дитини [3]. Дослідниця наголошує, що казка здатна виховувати й навчати, об'єднувати дітей і дорослих, викликати сильні емоції і спонукати до дії. В процесі організації діяльності дошкільнят казка стає тією сходинкою, з якої розпочинається взаємодія дорослого і дитини, дітей між собою. Казка – це крок, який дошкільник робить разом з дорослими. Дорослі розповідають або читають казку, коментують, пояснюють, відповідають на запитання. Слухаючи казку, дитина ототожнює себе з певним героєм. І у дорослому житті вона буде діяти так, як її улюблений казковий герой, здійснюючи його подвиги і повторюючи його помилки. Тому можна стверджувати, що казка закладає долю, поведінку і характер особистості, веде людину по життю [3].

Н. Миськова вважає дидактичну казку одним із різновидів навчальних текстів, які доцільно використовувати в роботі зі старшими дошкільниками. Позитивні казкові персонажі слугують дітям еталоном найкращих рис людини. Дошкільник відверто реагує на вчинки героїв, розуміє їх стосунки, думки і почуття, віддає симпатії позитивним, засуджує негативні вчинки персонажів казок [23].

О. Хролець нагадує, що казки призначені дітям, тому вони враховують психологічні особливості вихованців, спонукають дитину переживати події казки як реальні. Казки розкривають безмежний світ людської уяви, гармонійно поєднують реальні події з вигаданими; вони віддзеркалюють у свідомості дитини події об'єктивного світу, відображають мрії, сподівання і прагнення наших предків. Казки формують уявлення дошкільників про реальне життя, в них науково точно обґрунтовані характери, вчинки персонажів, вибрані конкретні слова та інтонація для передачі змісту. В казках діти знаходять народні уявлення про правду і кривду, про долю і недолю, про розум і дурість тощо. У казках дошкільнята виявляють потреби людей у щасті, достатку, благополуччі, уявлення про те, що добро та правда завжди перемагають [44].

У чарівних казках їх головні персонажі долали численні труднощі для досягнення свободи, щастя, добра, гармонійних стосунків. Персонажам цих казок допомагають тварини та сама природа. Соціально-

побутові казки побудовані на реалістичній основі. Вони відображають дійсні події, а вимисел стосується повсякденної діяльності людей. Сюжет соціально-побутових казок надзвичайно різноманітний і охоплює майже всі аспекти життя. Основним мотивом цих казок слугує розв'язання соціально-економічних суперечностей, прагнення справедливості, гармонійних стосунків між окремими людьми, представниками різних поколінь, соціальних груп, виявлення найважливіших рис, завдяки яким забезпечується досягнення мети, порівняння позитивних і негативних учинків тощо [44].

Природознавчі казки Г. Беленька поділила на чотири групи [3]:

- *казки, які ознайомлюють дітей з певним об'єктом чи явищем природи* (Г. Беленька «Весняна казочка», О. Іваненко «Бурулька», Є. Гуцало «Сіре зайченя» та ін.). Ці казки, звичайно, використовуються після безпосереднього спостереження за природними об'єктами;
- *казки, які ознайомлюють дошкільнят відразу з декількома об'єктами та явищами у природі, зі зв'язками і залежностями, які існують у природі* (Д. Чередніченко «Той, хто прийшов захищати від дощу», Е. Шим «Сліпий дощик» та ін.). Їх варто використовувати, коли дошкільники вже мають певні знання щодо об'єктів та явищ природи, про які розповідається в казці;
- *казки, які систематизують наявні знання та акумулюють їх у яскраві образи лісу, степу, краплинки*. До них відносяться казки О. Іваненко, Н. Павлової, Г. Тютюнника, Є. Шморгуна та ін.;
- *казки, які розкривають вплив людини на природу, взаємозв'язки між ними* (В. Сухомлинський «Камінь», О. Іваненко «Кисличка» та ін.).

Казки виконують виховну функцію, тому їх використовують в освітньому процесі. Слухаючи казки про тварин, дошкільнята отримують уявлення про різні типи людей, соціальні відносини, викривають людські вади. Позитивний герой слугує прикладом для наслідування і навпаки, безліч недоліків у поведінці й характері героя дозволяє вихованцям подивитися на себе більш критично.

З точки зору О. Хролець, казка з поганим кінцем є засобом формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, адже вони показують вихованцю до яких наслідків приводить недотримання правил поведінки в суспільстві, природі, пояснюють, що не треба робити, щоб уникнути невдач, зменшити негативні наслідки вчинків. Казка спонукає дошкільнят постійно слідувати правилам, аналізувати дії тощо. Наслідуючи в житті поведінку позитивних персонажів, дошкільнята набувають навички толерантного поводження в певних ситуаціях [44].

Соціально-економічні казки дозволяють розкрити особистісні риси персонажів, які важливі у певній соціально-економічній ситуації. Підкреслюються як позитивні (винахідливість, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, кмітливість, терпимість тощо), так і негативні риси (балакучість, бездіяльність, безтурботність, лінощі тощо). Наприклад, у казці «Як чоловік і ведмідь ґаздували» описується кмітливість працьовитого чоловіка, котрий провчив ведмедя, який хотів, нічого не зробивши, жити в достатку. У казках «Убогий та багатий», «Як солдат

царя обдурив», «Золотий черевичок», «Названий батько» зображуються позитивні риси людини-трударя: оптимізм, гострий розум, кмітливість, винахідливість, доброзичливість тощо. Негативним персонажам у цих же казках притаманні такі риси як лінощі, жадібність, нерозумність, несамовитість.

Також казки виявляють особливості міжособистісних стосунків, які складаються в певних ситуаціях: суперництво чи партнерство, змагання, співробітництво, взаємовиручку, підтримку, переслідування власних інтересів тощо. Наприклад, у казці «Котигорошко» описано конфлікт між Котигорошком і його братами й друзями, які зрадили його. Одночасно, добрі вчинки Котигорошка допомогли йому визволити королівну та одружитися з нею. В казках відображаються соціальні тенденції, віддзеркалюється суспільна реальність, діти ознайомлюються зі складними економічними поняттями, категоріями, закономірностями завдяки казковим ситуаціям з використанням прийомів алегоричності, гіперболізації, ретардації (штучне уповільнення розгортання сюжету) тощо [44].

З точки зору В. Сухомлинського, соціально-економічний досвід діти отримують завдяки тому, що персонажі казок наділені певними рисами: так, Лис – підступний, хитрий; Заєць – боязливий, прудкий; Осел – упертий; Віл – працьовитий; Рак – неповороткий; Ворон – мудрий; Богатир – добротворець тощо. Казкові персонажі діють у певному середовищі: казковому лісі, болоті, тридев'ятому царстві, стародавньому поселенні, джунглях, пустелі, казковій родині тощо, яке не потребує додаткового описування [38].

Під час слухання казки, вихованці закріплюють свої знання, які отримали в процесі спостережень, на заняттях. У послідовників Юнга це називається містичною співучастю, коли людина не може відокремити себе від об'єкта, який розглядається. Поняття «містична співучасть» означає здатність на деякий час розчинитися в іншій реальності, з іншим способом сприйняття та розуміння. Сприймання, переживання й засвоєння цінностей відбувається в незвичайному стані свідомості. Знання, які отримує дитина з казки, вона трансформує в реальність. Антропологи це явище трактують як симпатична магія, тобто чародійство. Ключем до такого особливого сприймання є інтерес, очікування незвичайного.

На думку О. Веракси, набуттю соціально-економічних навичок сприяє трискладова структура ролей головних персонажів: три брати, три сестри, старі батько-мати й малий син чи дочка. Звичайно позитивних результатів досягає «дитина» чи «найменший син або дочка». Це є певною вказівкою бути щирим, прислухатися до своєї інтуїції, чути власні потреби, бути чуйним і уважним до оточуючих, користуватися силами природи, навіть якщо їх не розумієш, приймати підтримку інших для досягнення перемоги. Використовуючи сучасну наукову термінологію, ці вказівки можна трактувати як навчання дітей поділяти працю, раціонально використовувати ресурси, розвивати власні здібності, об'єднуватися з іншими для ефективного досягнення мети діяльності [5].

С. Чорна до основних завдань соціально-економічних казок віднесла: мотивацію інтересу дошкільнят до вивчення складних тем і

питань; розуміння соціально-економічних понять та явищ, які можна простежити в казкових ситуаціях; активізацію сприймання у процесі формування позитивного емоційного досвіду навчання; врахування вікових і особистісних особливостей сприймання дошкільником теми, що вивчають; використання ігрової діяльності з дидактичною метою; формування особистісних рис вихованців [45].

Вихователь використовує різні форми роботи з казкою: аналізує казку як певну проблемну ситуацію, проводить інсценізацію чи розігрує за ролями, читає її з наступним обговоренням змісту, організує дидактичні ігри. Усі ці форми дозволяють змодельовати взаємодію персонажів казки, що сприяє формуванню певних навичок дошкільнят.

Р. Павлюк виокремив психолого-педагогічні вимоги до використання казок в освітньому процесі для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток: виразити в сюжетній лінії казки соціально-економічне явище або закономірність, яку треба проаналізувати; дії та характер персонажів казки повинні відповідати тим діям і вчинкам, які подані в сюжеті; події та окремі елементи сюжету повинні відповідати історичному періоду та соціально-економічним відносинам, які діють у суспільстві; в казці повинні бути позитивні та негативні персонажі, які виконують різнопланові ролі для усунення стереотипів: абсолютно поганий; ідеально хороший; уникати оцінних суджень, таких як «герой хороший, тому що він усіх урятував, усім допоміг, а за себе не подбав...», і протиставлень – «казковий персонаж не такий як усі, тому він поганий»; створювати для дитини можливості для висловлювання своїх міркувань, власних поглядів на висвітлені події; організовувати обговорення прочитаного тексту казки, проводити евристичні бесіди: «а що трапиться, якщо...» [27].

О. Веракса нагадує, що старші дошкільники ще мають невеликий життєвий досвід, тому не завжди можуть побачити головне в змісті казкового твору. У цьому випадку вихователю треба після читання казки проводити з ними етичні бесіди за змістом прочитаного. У процесі підготовки до бесіди, вихователю необхідно продумати, яку саме навичку він буде розкривати перед вихованцями за допомогою даної казки, і відповідно до цього підібрати питання. Не можна ставити перед дошкільниками багато запитань, бо це не дозволить їм усвідомити головну ідею казки, знизить враження від прочитаного. Запитання повинні спонукати у вихованців інтерес до вчинків, мотивів поведінки казкових персонажів, їх внутрішньому світу, переживань [5]. На думку автора, запитання повинні допомогти дітям розібратися в персонажах казки, висловити своє ставлення до них; дати можливість педагогу зрозуміти внутрішній стан дитини під час читання; виявити її вміння порівнювати і узагальнювати прочитане; стимулювати дискусію серед дітей за прочитаною казкою. Наприклад, педагог, прочитавши вихованцям казку В. Сухомлинського «Бджілка і гарбузова квітка» та бажаючи дати їм уявлення про гостинність, задає такі запитання: «Як ви вважаєте, чому Бджілці було важко розстатися з Гарбузовою квіткою?», «А як ви розлучаетесь з добрими людьми, яких ви зустріли?», «Які правила гостинності ви знаєте?», «Яких правил гостинності дотримуються ваші рідні?».

Низкою досліджень доведено, що [3; 5; 28] уявлення, які отримують діти з казкових творів, переносяться в реальне життя поступово: казки спочатку сприяють виникненню в дошкільнят емоційного ставлення до вчинків персонажів, потім до оточуючих людей, власних вчинків.

Отже, на думку Н. Миськової, О. Павлюк, О. Петренко, О. Пометун та інших, казка є ефективним засобом формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток. До них педагоги відносять сформованість у дітей природодоцільної та соціально-економічної поведінки, тобто вміння природодоцільно поводити себе в природі (не ламати гілок, не кидати сміття на землю, не забруднювати річки, водойми, економно витратити воду, енергію, папір, дотримуватися правил суспільного життя).

Означені навички можна сформувати в дошкільників за допомогою творів В. Сухомлинського. Педагог написав близько 2000 казок та оповідань, в яких описав різні сторони життя людини. Письменник створив збірки казок, притч, оповідань для дітей «Блакитні журавлі», «Казки школи під голубим небом», «Чиста криниця», «Вічна тополя», «Хрестоматія з етики» [38].

На думку О. Петренко, педагогічні казки В. Сухомлинського ніби опосередковано, непомітно зовні, а насправді вміло і глибоко формують у дитини уявлення про найкращі якості людини. Своєю творчістю видатний педагог зміг досягти тих морально-етичних норм, які можна проповідувати як заповіді. Вони призначені для тих, хто хоче стати Справжньою Людиною. Автор виокремив ці заповіді, які спрямовані на формування НОНСР соціальної сфери [28]:

- Не будь байдужим до зла. Будь непримиреним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям.
- Будь добрим і чуйним до людей. Завжди допомагай тим, хто того потребує.
- Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства, плати їм за це добром, турботою.
- Ти живеш серед людей, не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Перевіряй свої вчинки, навчайся передбачати наслідки своїх вчинків.

З метою якісного формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, пропонуємо систему роботи з використання творів В. Сухомлинського в цьому процесі.

Тексти казок та оповідань В. Сухомлинського було проаналізовано, виділено їх цінність щодо виховання навичок, орієнтованих на сталий розвиток, визначена виховна мета. Твори були підібрані з урахуванням основних сфер (екологічна, економічна, соціальна), у площині яких у дошкільників формуються навички, орієнтовані на сталий розвиток. Вони були спрямовані на формування в дошкільнят навичок природодоцільної поведінки, небайдужого ставлення до природоохоронної діяльності дорослих, раціонального використання природних ресурсів,

дружного ставлення до близьких, знайомих, однолітків, дотримання мовленнєвого етикету.

У процесі реалізації системи роботи з використання творів В. Сухомлинського для формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, ми виконали такі завдання:

- сформувати в дошкільнят нові й удосконалити наявні навички природодоцільної поведінки;
- навчити дітей бачити моральні якості героїв, об'єктивно їх оцінювати;
- сформувати в дошкільників навички аналізу й об'єктивної оцінки поведінки та вчинків персонажів;
- виховувати антиципацію (здатність передбачати наслідки своїх дій);
- виховувати відповідальність за свої вчинки, поведінку, за близьких тощо;
- сформувати навички дотримання мовленнєвого етикету під час спілкування з дорослими та однолітками;
- виховувати небайдужість до навколишнього світу (людей і природи), виявляти любов до об'єктів довкілля;
- навчити вихованців розв'язувати проблемні ситуації, що стосуються збереження природних ресурсів, їх економного використання.

Під час реалізації системи роботи з формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у старших дошкільників засобом творів В. Сухомлинського ми дотримувалися таких педагогічних умов:

- враховували наявний рівень сформованості в дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток;
- зважали на інтерес дітей до тематики казок та оповідань В. Сухомлинського;
- органічно поєднували читання творів В. Сухомлинського з іншими засобами формування означених навичок (трудовою, образотворчою, театралізованою діяльністю, проведенням тижня толерантності тощо);
- залучали батьків до процесу формування та закріплення у дітей НОНСР.

З метою реалізації виокремлених завдань і педагогічних умов було розроблено перспективний план освітньої роботи з формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, засобом творів В. Сухомлинського та конспекти відповідних занять. Фрагмент цього плану представлено в таблиці 1.

Перелік творів В. Сухомлинського із запитаннями для бесід за їх змістом. **Екологічна сфера** (природодоцільна поведінка)

1. «Конвалія» (Навчає бережливо ставитися до об'єктів природи).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Чим був зачарований Петрик?
- ✓ Про що думав Петрик, коли хотів зірвати конвалію?
- ✓ Чому хлопчик не зірвав квітку? А ти би зірвав конвалію? Чому?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

Таблиця 1.

**Перспективний план освітньої роботи з формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у старших дошкільників засобом творів В. Сухомлинського**

Час проведення заняття	Назва творів В. Сухомлинського	Мета заняття	Вид заняття	Проведена робота після читання
Перша половина дня	«Конвалія»	Формувати в дітей природодоцільну поведінку; навчити їх аналізувати поведінку героїв твору та порівнювати її з власною. Розвивати спостережливість, увагу, пам'ять. Виховувати любов до природи, бажання її оберігати.	Інтегроване заняття з читання, розвитку мовлення	Догляд за рослинами у куточку природи
Перша половина дня	«Камінь»	Формувати в дошкільників природодоцільну поведінку; навчити їх уважно слухати текст, аналізувати поведінку героїв твору та порівнювати її з власною, відповідати за наслідки своїх вчинків. Розвивати уважність, пам'ять. Виховувати любов до природи, бажання її охороняти, антиципацію (здатність до прогностичних дій).	Інтегроване заняття з читання, розвитку мовлення	
Перша половина дня	«Сонечко і сонце»	Формувати уявлення про дію та поведінку, орієнтовані на сталий розвиток у дошкільників в екологічній сфері; розвивати спостережливість, мислення. Виховувати любов до природи. Закріпити в дітей знання про природодоцільну поведінку. Розвивати спостережливість, увагу, пам'ять.	Інтегроване заняття з читання, малювання, розвитку мовлення	Праця в куточку природи (спостереження і догляд за рослинами), образотворча діяльність.  Виготовлення малюнків-рекомендацій «Правила поведінки у лісі» і розповідження у молодших групах
Друга половина дня	«Відломлена гілка»	Виховувати любов до природи, турботу про її об'єкти.		
Перша половина дня	«Дуб під вікном»	Формувати небайдуже ставлення дошкільників до природоохоронної діяльності дорослих та бажання самим брати в ній участь. Розвивати спостережливість, пам'ять, увагу.	Розвиток мовлення, читання, малювання	Посадка рослин у куточку природи

	«Як діти раділи, а ялинка плакала»	Виховувати любов до природи, бажання охороняти її ресурси.	<i>Читання з батьками</i>	Прикраса ялинки на території садочка
Перша половина дня	«П'ять дубків»	Ознайомити дітей з технологією виготовлення паперу, сформувати навички раціонального його використання. Розвивати словесно-логічне мислення, виховувати, заощадливість, інтерес до пізнання навколишнього світу природи, бажання доглядати та охороняти її. Узагальнити знання дітей про значення працьовитості у житті людини. Розвивати словесно-логічне мислення, увагу, уяву. Виховувати в дітей бажання бути працьовитими.	Заняття з природи, розвитку мовлення, образотворчої діяльності «Допомога паперовій країні»	Виготовити папір та зробити із них оригінальні листівки, д/гра «Посортуй сміття»
Друга половина дня	«Ледача подушка»		Самостійна діяльність	Інсценізація твору «Ледача подушка» Мета: сформувати у дітей трудові навички.
Друга половина дня	«Не забувай про джерело»»	Закріпити знання дітей про раціональне використання природних ресурсів. Розвивати пам'ять, словесно-логічне мислення. Виховувати любов до природи, турботу про неї.	Інтегроване заняття з мовлення, читання, малювання	Виготовлення малюнків-рекомендацій «Економне використання води» і розповсюдження їх серед сусідів
Перша половина дня	«У кого радість, а в кого горе»  «Покинуте кошеня»	Формувати в дітей доброзичливе ставлення до оточуючих людей, вміння надавати їм допомогу, підтримувати дружні відносини з ними. Розвивати співчуття літературним героям. Виховувати бажання в дітей втішити, вислухати, допомогти тим, хто потребує допомоги	Заняття з мовленнєвого спілкування, читання «Чужої біди не буває».  <i>Читання з батьками</i>	Організувати лікарню для книг і відремонтувати їх; виготовлення атрибутів для театралізації оповідання «Покинуте кошеня» та його інсценізація



Перша половина дня	«Скажи людині «Здрастуйте», «Скажи людині «Доброго дня»»	Вчити дітей дотримуватися мовного етикету під час спілкування, об'єктивно оцінювати поведінку героїв; розвивати творче мислення, уяву, міміку, жести; виховувати само – та світосприймання, чемність, слухняність.	Комплексне заняття з пізнавального розвитку та читання «З чого починається гарний день».	Мовленнєва гра «Камінчики ввічливості» Мета: сформувати у дошкільників навички вживання ввічливих слів
Перша половина дня	«Я вирощу внучку, дідусю»  «Білка і добра Людина»	Формувати в дошкільників бажання брати участь у природоохоронній діяльності.  Виховувати бажання дітей надавати допомогу тим, хто її потребує.	Інтегроване заняття (природа, читання, малювання, мовленнєве спілкування).  <i>Читання з батьками</i>	Праця у куточку природи, виготовлення годівниць для білки, підгодовування їх взимку
Перша половина дня	«Хто кого веде додому?»	Закріпити навички турботливого ставлення до близьких. Розвивати увагу, спостережливість. Виховувати в дітей бажання надавати допомогу тим, хто її потребує.	Інтегроване заняття з розвитку мовлення, читання.	Допомога батькам, сусідам похилого віку у придбанні продуктів (хліб, молоко тощо).
Перша половина дня	«Чому дідусь такий добрий сьогодні»	Закріпити в дітей навички дотримання мовного етикету під час спілкування; навчити дошкільників оцінювати поведінку героїв; розвивати творче мислення, уяву, міміку, жести; виховувати само- та світосприймання, чемність, слухняність	Інтегроване заняття з пізнавального розвитку та художньої літератури	Гра «Магазин». Мета: закріпити вміння дітей вживати ввічливі слова в різних ситуаціях.

2. *«Камінь»* (Навчає думати про наслідки своїх вчинків, виховує антиципацію).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Яке значення для природи і людей мала криниця?
- ✓ Що зробив хлопчик?
- ✓ Які були наслідки його вчинку?
- ✓ Що стало з природою навколо криниці?
- ✓ Оціни вчинок хлопчика.
- ✓ Що б ти сказав (сказала) хлопчику, якби опинився (лася) поруч із ним?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

3. *«Відломлена гілка»* (Навчає: дерева також відчувають біль, бережи їх).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Як потішався хлопчик на липовій алеї?
- ✓ Що зробив хлопчик з липкою?
- ✓ Чому хлопчику стало на мить жалко липку?
- ✓ Що трапилось через багато років?
- ✓ Про що думав дідусь?
- ✓ Оціни поведінку хлопчика.
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

*Небайдуже ставлення до природоохоронної діяльності дорослих та бажання брати участь у проведенні заходів, спрямованих на підтримку цінностей сталого розвитку.*

*Твори:*

1. *«Дуб під вікном»* (Навчає цінити труд людини, бережливо ставитися до природних ресурсів).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що зробив лісник коли був молодим?
- ✓ Що сталося з дубом за багато років?
- ✓ Чому внучка лісника хотіла зрубати дуб?
- ✓ Що вирішив лісник?
- ✓ Як ти вважаєш, чи правильно вчинив лісник? Чому?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

2. *«Як діти раділи, а ялинка плакала»* (Мораль твору: бережи природні ресурси, захищай їх).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що зробили люди з Ялинкою?
- ✓ Від чого Ялинці було страшно?
- ✓ Чи помітили діти страхи Ялинки?
- ✓ Як ти вважаєш, чи потребує Ялинка захисту?
- ✓ Як ти запропонуєш зустрічати Новий рік, щоб не завдати шкоду Ялинці?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

3. *«Я вирощу внучку, дідусю»* (Виховна мета твору: викликати в дітей бажання брати участь у природоохоронній діяльності).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що зацікавило маленького хлопчика Олеся в саду?

- ✓ Про що розпитував Олесь свого діда?
- ✓ Чому хлопчик вирішив виростити внучку для старої вишні?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

**Економічна сфера** (раціональне використання природних ресурсів)

Твори:

1. «П'ять дубків» (Навчає дітей доглядати за об'єктами природи, турботливо ставитися до них).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Скільки дубків дав вчитель Дмитрику і Сергійкові?
- ✓ Скільки дубків посадив Дмитро? Чому?
- ✓ Скільки дубків посадив Сергійко?
- ✓ Як доглядали хлопчики за дубками?
- ✓ Що виготовляють із деревини?
- ✓ Із чиїх дубків вийде більше книжок, зошитів?
- ✓ Ти раціонально витрачаєш папір?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

2. «Не забувай про джерело» (Мораль твору: посилено примножуй природні ресурси, раціонально їх витрачай).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що було на місці пустиря?
- ✓ Хто викопав ставок?
- ✓ Для чого викопали ставок?
- ✓ Як козаки оберігали ставок?
- ✓ Чому ставок зник?
- ✓ Як ти вважаєш чи можна жити за принципом «На мій вік вистачить»? Чому?
- ✓ Як треба ставитись до природних ресурсів?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

**Виховання працелюбності**

Твори:

1. «Ледача подушка» (Мораль твору: щоб не лінитися – треба трудитися).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Як ти вважаєш, чому Яринка не могла рано прокинутися?
- ✓ Що порадив дідусь Яринці?
- ✓ Як порада дідуся допомогла дівчинці?
- ✓ Що, на твою думку, позбавляє людину від лінощів?
- ✓ А що ти робиш, коли тебе охоплюють лінощі?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

**Соціальна сфера** (дружне ставлення до однолітків)

Твори:

1. «У кого радість, а в кого горе» (Мораль твору: думай не лише про себе, не забувай про товаришів).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Куди збирались їхати школярі?

- ✓ Чому плакала Галя?
- ✓ Яке рішення прийняли товариші Галі?
- ✓ Чи правильно вчинили Галіні товариші?
- ✓ А як би ти вчинив?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

### *Дотримання мовленнєвого етикету*

Твори:

1. »Скажи людині «Здрастуйте», «Скажи людині «Доброго дня» (Мораль твору: проявляй увагу до оточуючих, дотримуйся правил мовленнєвого етикету).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що змінилося навколо хлопчика, коли він сказав бабусі «Здрастуйте»?
- ✓ Коли говорять це слово?
- ✓ Які ввічливі слова ти ще знаєш?
- ✓ Коли їх потрібно вживати?
- ✓ Як ви вчините, якщо хтось грубо розмовлятиме з вами або з вашими друзями?
- ✓ А ти завжди дотримуєшся мовленнєвого етикету?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

2. »Білка і добра Людина» (Мораль твору: завжди допомагай тим, хто опинився в скрутній ситуації).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Що робила Добра Людина в лісі?
- ✓ Кого побачила Добра Людина під високою сосною?
- ✓ Чому Білка стрибнула з дерева на плече Доброї Людини?
- ✓ Що зробила Добра Людина, коли куниця втекла?
- ✓ А ти завжди допомагаєш тим, хто потребує допомоги?
- ✓ Чому вчить нас цей твір?

3. »Хто кого веде до дому?» (Мораль твору: виявляй турботу про батьків змалку).

*Запитання для бесіди за змістом твору:*

- ✓ Як поводитися Василько і Толик, коли мами забирали їх із дитячого садочку?
- ✓ Як діти йшли по вузькій стежинці? А їх матері?
- ✓ Як ти вважаєш хто кого відводив до дому?
- ✓ Що трапилось через дванадцять років?
- ✓ Як повели себе юнаки?
- ✓ Оціни вчинки хлопчиків. Як би ти вчинив на місці Василька?

З творами В. Сухомлинського дітей знайомили на заняттях з розвитку мовлення, читання та інтегрованих заняттях з читання, пізнавального розвитку, формування елементарних математичних уявлень, зображувальної діяльності (малювання, аплікація). Окрім того, рекомендували низку творів для читання вдома з батьками.

Заняття з отримання нових знань, звичайно, проводили у першу половину дня, а закріплення отриманих знань та формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, відбувалося у другу половину дня й удома.

На інтегрованих заняттях використовували такі основні форми роботи з творами В. Сухомлинського: читання й слухання творів, бесіди за змістом прочитаного твору, перегляд мультфільмів, дидактичні ігри, виготовлення і добір ілюстрацій до творів, виготовлення наголівників та інших атрибутів для інсценізації творів тощо.

Під час занять з використанням творів В. Сухомлинського спочатку впливали на емоції й почуття, виховували в дошкільнят інтерес і любов до природи, бажання її берегти, закріплювали знання про правила поведінки в лісі, соціумі, а потім, у другій половині дня, закріплювали набуті знання і формували відповідні навички. Наприклад, після проведення інтегрованого заняття з використанням твору В. Сухомлинського «Сонечко і сонце», метою якого було формування початкових уявлень про дію та поведінку, орієнтовані на сталий розвиток у дошкільників в екологічній сфері, діти отримали уявлення про Сонце, його значення для Землі, провели спостереження за рослинами у куточку природи, які ростуть далеко від вікна, куди менше потрапляє сонячного світла та біля вікна, де яскраво світить сонечко. Діти впевнилися, що для росту рослин потрібно світло та тепло, які дарує сонце; а ще потрібен догляд за рослинами. Дошкільнята також зрозуміли взаємозв'язок між живими і неживими об'єктами природи. На занятті проводили досліди з водою, які допомогли дошкільнятам зрозуміти значення води для рослин, звернули їхню увагу на раціональне використання води людиною в побуті.

Набуті знання дошкільнята закріплювали на заняттях з образотворчої діяльності, в процесі самостійної художньої діяльності. Діти на аркуші паперу «вкладали» в малюнок чи аплікацію усі свої емоції та почуття, обирали відповідні кольори, що характеризували їх настрій. Якщо вони зображали завод або машину, які забруднювали повітря, то навколо них повітря зображали в темних кольорах, якщо річка забруднена, то вода в ній була намальована жовтим кольором, а на березі зображена мертва риба. Тобто, діти розуміли наслідки бездумної, антиекологічної людської діяльності, засуджуючи її.

Під час проведення заняття «Допомога паперовій країні», метою якого було формування уявлень вихованців про значення дерев у житті людини, про раціональне використання паперу; збагачення їх уявлень про зв'язки між природними явищами. На занятті були узагальнені знання дітей про виготовлення паперу, його значення і різноманітність. Для досягнення мети використані дидактичні ігри «Скринька відчуттів» (дошкільнята повинні були на дотик упізнати, що лежить у скриньці: газета, журнал, книга, зошит тощо), «Посортуй сміття» (дітям потрібно було відсортувати папір від пластика, скла, глини), проведена рухлива гра «Паперове – не паперове». Дошкільники дізналися про виготовлення паперу, переглянули мультфільм «Фіксики – Папір», під час проведення дослідів діти дізналися властивості паперу.

Після читання оповідання «П'ять дубків» з дітьми була проведена бесіда, під час якої ми задали дошкільнятам такі запитання: «Скільки дубків вчитель дав кожному хлопчику?», «А скільки дерев посадив Дмитро?», «А куди ділися інші саджанці?», «А скільки дерев посадив Сергійко?», «Тож по скільки у кожного стало дерев?», «Що трапилося з

єдиним дубком Дмитрика?». Таким чином, ми підвели дітей до розуміння, що до дерев треба ставитися з любов'ю, тоді, навіть, слабке дерево виросте. Сергійко турбувався про дерева, поливав їх, доглядав за ними, тому вони і виростили могутніми дубами.

Проаналізувавши оповідання, дошкільники дізналися, що молоді деревця потребують догляду (їх треба поливати, рихлити землю тощо), без нього вони гинуть. Також діти зрозуміли, що вони можуть допомогти зберегти дерева від вирубки, якщо будуть економно використовувати папір, збирати макулатуру, з якої зроблять новий папір. На занятті вони разом з нами виготовили папір із газет, а під час самостійної діяльності зробили з нього оригінальні листівки.

Метою заняття «Чужої біди не буває» визначили – формування в дітей доброзичливого ставлення до оточуючих людей, надання допомоги тим, хто її потребує; підтримка дружніх відносин з дітьми. Дошкільники прослухали твори В. Сухомлинського «У кого радість, а в кого горе», «Покинуте кошеня». Після ми провели з ними бесіду за змістом прочитаного, обіграли оповідання «Покинуте кошеня». Діти надали допомогу книгам: організували лікарню, в якій ремонтували їх. Вихованці зрозуміли, що для того, щоб їх поважали і любили, вони повинні допомагати тим, хто потрапив у біду і потребує допомоги.

На занятті з теми «З чого починається гарний день» діти розширили свої знання про мовний етикет під час спілкування, навчилися вітатися, прощатися, просити, відмовляти, пропонувати, заперечувати. Для цього були використані твори В. Сухомлинського «Скажи людині «Здрастуйте», «Скажи людині «Доброго дня». Ввічливі слова діти закріпили під час проведення мовленнєвої гри «Камінчики ввічливості» (діти розповідали ситуації, в якій вони поводити себе ввічливо, чемно), вправи «Придумай приказку» (до твору В. Сухомлинського «Скажи людині «Здрастуйте!»), психологічного етюду «Сонечко і квіточки» (діти розвивали міміку, жести), творчого завдання «Привітай людей» (дошкільники творчо проєктували діалоги між привітним вихователем і вихованцем, продавцем і покупцем, водієм і пасажиром, лікарем і хворим, бабусею та онуком тощо). Для закріплення набутих навичок був проведений тиждень толерантності.

Дошкільнятам сподобалися твори В. Сухомлинського. Вони з бажанням слухали їх під час самостійної діяльності, після читання розігрували сценки («Покинуте кошеня», «Лялька під дощем», «Скажи людині «Здрастуйте!»», «Ледача подушка»).

Для ефективності роботи з формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у старших дошкільників, ми залучили батьків до читання творів В. Сухомлинського вдома. З цією метою ми запропонували батькам список творів В. Сухомлинського та запитання для проведення бесід за змістом прочитаного. Батьки прочитали дітям такі твори В. Сухомлинського: «Добра Людина», «Покинуте кошеня», «Як діти раділи, а ялинка плакала». У куточку для батьків ознайомили їх з навичками, орієнтованими на сталий розвиток, які необхідно формувати в дітей. Батькам було рекомендовано простежити за раціональним використанням води, електроенергії вдома, за виконанням побутових доручень і обов'язків. Батьки залучали дітей до трудової діяльності:

виготовили годівнички і розташували їх за вікном або на дереві у дворі, дошкільнята доглядали домашніх тварин, поливали квіти, стежили за чистотою у своїй кімнаті. Також батькам було рекомендовано стежити за дотриманням дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування зі старшими та молодшими членами родини, з друзями.

Для підвищення педагогічного досвіду батьків з формування в дітей навичок, орієнтованих на сталий розвиток, ми проводили для них індивідуальні консультації, бесіди, надавали поради як краще провести бесіду за прочитаним твором, наголошуючи на необхідності ненав'язливого контролю за поведінкою дитини з метою закріплення сформованих навичок. При цьому підкреслювали роль творів В. Сухомлинського у формуванні навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Зв'язок з батьками підтримували через онлайн спілкування, куточки для батьків, у телефонному режимі, індивідуальні бесіди тощо. Для вихователів, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку, ми підготували методичні рекомендації з теми: «Формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у старших дошкільників засобом творів В. Сухомлинського».

Отже, формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дітей дошкільного віку є актуальним завданням сьогодення. Серед низки сучасних засобів, які в цьому процесі використовують вихователі, чільне місце відведено творам Василя Сухомлинського. Ефективність формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток у дошкільнят визначається комплексним використанням читання творів педагога, відтворення їх змісту в інсценівках, іграх, малюнках, апікації, бесідах. Особливу роль у цьому процесі відіграють батьки, які ознайомлюють із творами В. Сухомлинського дітей вдома.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 томах. Том 1, 1970. С. 345. Том 2, 1971. С. 325.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція / під керівн. Т. О. Піроженко. URL: <https://mon.gov.ua › app › media › rizne › 2021.pdf> (дата звернення 25.04.23).
3. Беленька Г. Екологічна казка в житті сучасної дитини. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 2. С.17–24.
4. Брундланд Г. Наше спільне майбутнє: Міжнародна комісія з навколишнього середовища і розвитку. Оксфорд : Оксфорд Юніверсіті Пресс, 1987. 125 с.
5. Веракса О. Про користь чарівної казки: психоаналітичний. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 10. С. 63 – 69.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
7. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
8. Гавриш Н.В., Миськова Н.М. Підготовка вихователів до формування у дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=6096](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6096) (дата звернення 02.05.2023).

9. Гавриш Н., Пометун О. Бути чи не бути – ось у чому питання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. №3. С. 4–10.
10. Гавриш Н., Пометун О. Сталий розвиток: стосується кожного! *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 2–5.
11. Гавриш Н. Перші кроки впровадження у дошкільних закладах України освіти для сталого розвитку. *Початкова школа*. 2014. № 10. С. 55–58. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh\\_2014\\_10\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_10_21) (дата звернення: 06.04.2022).
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
13. Данильченко І. Підготовка майбутніх вихователів до формування навичок сталого розвитку в дітей дошкільного віку засобом творів В. Сухомлинського. *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2018. № 3, т. 1. С. 3541. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2018\\_3%281%29\\_\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_3%281%29__9) (дата звернення: 05.05.2023).
14. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посібник для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун/ за ред. О. Пометун. Д. : «Ліра», 2014. 120 с
15. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. Київ. 2008. 1040 с.
16. Загородня Л. П. Екологічна культура майбутніх вихователів у контексті сталого розвитку. *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф., (4–6 жовт. 2017 р., м. Глухів) / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка*. Суми, 2017. С. 70–71.
17. Іванчук С.А. Готовність майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку як результат фахової підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Вип. 3(102). С. 123-135.
18. Іванчук С. А. Емпauerмент як ефективний інструмент виховання основ культури споживання. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 2. С. 38–41.
19. Іванчук С. А. Використання технології сталого розвитку для підготовки майбутніх фахівців до виховання основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку. *Перспективні питання психології: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. міжвузів. наук.-практ. Інтернет-конф. [«Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення»]*, (Слов'янськ, 2016 р.) / Донб. держ. пед. ун-т. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Моторіна, 2016. Вип. 1. С. 244–247.
20. Іванчук С. А., Кочнева С. С. Концепія сталого розвитку в освітньому просторі закладів дошкільної освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»* №10.1 (62.1) жовтень, 2018. С. 39 – 42.
21. Ковшар О. В. Проектна діяльність як засіб розвитку особистості дошкільника. *Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. пед. ун-т ; [редкол. : Є. С. Барбіна (відп. ред.) [та ін.]. Херсон : Айлант, 2011. Вип. 58, ч. 1. С. 145–149.*
22. Лесик В., О. Тесленко. Проектна технологія як новий формат взаємодії з батьками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 7. С. 48–53.
23. Миськова Н. Використання інноваційних технологій у процесі формування навичок сталого розвитку у дітей дошкільного. *International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational*



- system of Poland and Ukraine» : Conference Proceedings, May 5-6, 2017. P. 162–165.
24. Миськова Н. М. Проблема впровадження ідей сталого розвитку в професійному дискурсі дошкільної освіти. *Наук. збірник освіти Донеччини*. 2017. № 1. С. 66–69.
  25. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. Хмельницький. 2018. 322 с.
  26. Миськова Н. Реалізація технології підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58-59. С. 149-155. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2018\\_58-59\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2018_58-59_21) (дата звернення: 05.05.2023).
  27. Павлюк Р. О. Психолого-педагогічний та лінгвістичний потенціал казки. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 12–24.
  28. Петренко О. Б. Роль казки у формуванні орієнтації дитини на цінності своєї статі (на матеріалі спадщини Василя Сухомлинського). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2009. № 53. С. 430.
  29. Пометун О. І. Освіта для сталого розвитку для дошкільнят. Надихаємо на дії : Електрон. журн. 2013. № 12(2). С. 21–30. URL : <http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/magazine/11.pdf>. (дата звернення: 06.04.2022).
  30. Пометун О. Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття. *Освітні коментарі*. 2011. № 7–9. С. 7–11.
  31. Поліщук О., Зданевич Л., Миськова Н. Праксеологія сталого розвитку в освітній онтології (на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії). *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2021. № 2(12). С. 149–159.
  32. Ринчовська Т. Створюємо лепбуки для опанування ідей сталого розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 8. С. 46–52.
  33. Словник української мови: в 11 томах. Том 5, 1974. С. 32.
  34. Сотник Ю. А. Сталий розвиток дошкільнят засобами екологічного виховання. *Нива знань*. 2018. № 3. С. 29– 30.
  35. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: проект – 2017. United Nations Development Programme. [Київ, б. п.]. URL : [https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP\\_Strategy\\_v06\\_optimized.pdf](https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06_optimized.pdf) (дата звернення: 27.04.23).
  36. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку. *Вибр. тв. : у 5 т.* Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 472–488.
  37. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Київ : Радянська школа, 1969. 244 с.
  38. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.
  39. Терещенко О. П. Виховання чуйності у старших дошкільників як психолого-педагогічна проблема. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. Івано-Франківськ : НАІР, 2014. Вип. 4. С. 138–140.

40. Трегобчук В. Концепція сталого розвитку для України. *Вісник НАН України*. 2002. № 2. С. 31-40. URL : [http:// nbuv.gov.ua/UJRN/vnpu\\_2002\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnpu_2002_2_7) (дата звернення: 02.05.2023).
41. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.08 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 18 с.
42. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. В. І. Шинкарук]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
43. Хрестоматія з освіти для сталого розвитку (для формування екологічно-, економічно- й соціально-доцільної поведінки дітей дошкільного віку): навчально-практичний посібник для закладів дошкільної освіти / укладачі к.п.н. Сабіна Айдинівна Іванчук, Софія Сергіївна Кочнева. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 185 с.
44. Хролець О.І. Використання потенціалу дитячої літератури у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 2 (45).
45. Чорна С. Цікава економіка: формування економічної компетентності старших дошкільнят у сюжетно-рольових творчих іграх. *Палітра педагога*. 2011. № 5. С. 6–10.
46. Bussey M. Global Education from a Neohumanist Perspective : A Musical Exposition. *Journal of Futures Studies*. August 2007. 35 № 12(1). P. 25 – 40.

**Кондратюк С.М.**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної і початкової освіти,  
директор Навчально-наукового  
інституту педагогіки і психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С. Макаренка*

## **СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Дитинство – важливий період розвитку людини. Його роль у становленні особистості є унікальною. Дорослі засновують індивідуальну траєкторію розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її можливостей, схильностей та прагнень. Головним завданням, яке стоїть перед дошкільною освітою – це створення сприятливих умов для становлення особистості дитини, розвиток її психофізичного потенціалу, забезпечення практикоорієнтованими компетентностями, формування загальнолюдських і особистісних цінностей. Грамотна організація педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти є передумовою удосконалення і саморозвитку дитини. Від того, які засоби використовує вихователь у своїй роботі, залежить успішність реалізації особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямований на проектування відповідних умов для становлення дошкільника як особистості, яка живе повноцінним життям та має збалансовані тенденції до самореалізації, саморозвитку й само-

збереження. Йдеться про організацію універсального розвивального простору, в якому діти могли б разом з вихователями готувати й змінювати його, трансформувати відповідно до задуму гри, змісту, перспектив розвитку. Проблема дослідження розвивального простору динамічна, тому актуальна і пов'язана, насамперед, з гуманізацією дошкільної освіти, інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості дитини, потребою створення комфортних умов для виховання дошкільників.

Наукові та організаційно-методичні засади освітнього середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості, викладено у дослідженнях І. Беха, П. Вербицької, І. Зязюна, О. Киричука, О. Савченко, Т. Сущенко та ін. Як багатомірну реальність, систему розглядають освітній простір І. Карабаєва, Т. Киричук, О. Ковшар, О. Кошіль, К. Крутій, О. Семенова, І. Резніченко, Т. Філімонова.

У рамках нашого дослідження особливу увагу приділяємо науковим працям дослідників, які вивчали осередок дошкільного закладу як складову системи умов та засобів для навчання, розвитку та виховання дітей дошкільного віку. Зокрема, наш інтерес зосереджений на наступних аспектах: саморозвиток дитини у гральному навчальному середовищі (А. Гончаренко, А. Каташов, Н. Кашук); індивідуальна взаємодія між дитиною та вихователем у навчальному середовищі та пізнавальний розвиток дитини дошкільного віку за допомогою спеціально обладнаного середовища (Є. Бачинська, Т. Киричук); принципи організації розвивального простору для дітей (О. Гаркович, Н. Гонтаровська) та інші.

Сучасна дошкільна освіта оновлюється відповідно до вимог соціуму, потреб батьків та самих дітей. Вчені та педагоги-практики шукають шляхи її покращення та вдосконалення. На сторінках наукових видань обговорюються можливості модернізації освітнього середовища, в якому виховуються маленькі громадяни. У науковому обігу з'явилося поняття «середовищний підхід» до організації дошкільної освіти, яке аналізують поряд з компетентнісним, технологічним, особистісно орієнтованим, діяльнісним підходами. Дотримання будь якого з названих підходів втрачає сенс та вплив на особистість, якщо не враховується соціокультурний та природний контекст розвитку дитини, тобто сприятливе середовище для реалізації потенціалу виховних концепцій. Прихильники середовищного підходу вважають освітній простір визначальним чинником формування особистості: «Багате середовище збагачує, бідне збіднює, вільне вивільнює, обмежене обмежує, здорове оздоровлює» [23]. При цьому емоційний комфорт перебування в освітньому просторі значиться рушійною умовою функціонування особистості в ньому. Підхід до виховання дітей старшого дошкільного віку, який базується на освітньому середовищі, передбачає створення особливого «світу дитинства» у просторі виховання. Це сприяє об'єднанню традиційної системи виховання з системою, яка максимально наближена до середовища життєдіяльності дитини [27].

Найчастіше освітній простір пояснюють як зону взаємодії, «сукупність можливостей» для розвитку дитини, «зміст конкретної реальності», фактор розвитку, «систему впливу та умов формування

особистості», «комплекс освітніх умов», «систему ресурсів», сукупність явищ і процесів, що мають вплив, «мережу педагогічних подій» та ін. Йдеться про оточення, яке сприяє виконанню завдань освітньої діяльності, і яке розглядається як система (комплекс умов, можливостей, заходів). Це цілісність природних, матеріальних, соціальних чинників, що впливають на особистість [27]. Або втілення комплексу умов (психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних) у закладі дошкільної освіти [9].

Пояснюючи зміст освітнього середовища, вчені увиразнюють ідею освіти та ідею простору, вказуючи, що це співіснування, співдія, взаємозалежність будь-яких освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій [36]. Так, освітнє середовище складають соціальний та просторовопредметний компоненти. Тобто з одного боку, розглядається як взаємодія учасників освітнього процесу (взаємовплив педагогів, дітей, батьків; стиль спілкування; особистісна орієнтація, гуманізм, довіра і т. д.), а з іншого – як сукупність предметів, факторів, умов, які необхідні для цієї взаємодії (групові кімнати, іграшки, предмети, столики для дітей; техніка безпеки, опалення та ін.). Отже, це ціла система, яка потребує керівництва та узгодження дій. Вона динамічна, перебуває у постійному розвитку [9].

Співзвучною, у цьому контексті є думка, що простір ширше поняття, аніж термін «середовище», оскільки простір може існувати поза людиною, без неї. А середовище передбачає взаємодію і взаємовплив усіх його компонентів на особистість. Тому тлумачать ці поняття, згідно строгого порядку: освітній простір → освітнє середовище → навчальне середовище. При цьому деталізують, що освітнє середовище – це система організаційно-педагогічних умов і факторів, що впливають на становлення людини [31]. Зрозуміло, що освітнє середовище вважається чинником, котрий впливає на формування і розвиток особистості, має певні рівні та складові частини. Здебільшого його характеризують відносно різних типів освітніх інституцій, де відбувається формування особистості. До прикладу освітнє середовище «школи», «університету», «позашкільного закладу» і т.д. Також вирізняють регіональний освітній простір, освітній простір міста, освітній простір особистості.

Дослідниця Р. Семенова, з огляду на це, розглядає мікро- та макрорівні освітнього середовища, котрі тісно пов'язані між собою. Мікрорівень – це простір безпосереднього спілкування людини (сім'я, група однолітків, клас учнів), а макрорівень – це «соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти» [38, с.12]. Також вважають, що внутрішнє середовище закладу освіти є зовнішнім по відношенню до дитини. Відповідно, коли йдеться про проектування та реалізацію освітнього простору, то виходять з позиції того для кого воно конструюється, і з якою метою. У нашому випадку мається на увазі, що цей простір є комплексом завдань, технологій, форм і методів освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, де забезпечено належний емоційний комфорт (психологічний клімат) для кожного вихованця. М. Братко вважає, що освітнє середовище – це «загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний,

цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості» [5, с. 16]. Мова йде про багаторівневу систему умов, обставин, засобів, можливостей, які виконують оптимальні параметри освітньої діяльності.

Аналіз літератури засвідчує різноманітні трактування поняття «освітнє середовище». Поряд з ним активно використовують терміни «розвивальний простір», «виховне / навчальне / розвивальне середовище», «предметнорозвивальне середовище» та ін. У власному дослідженні будемо розглядати їх як синонімічні, оскільки йдеться про умови виховання дітей дошкільного віку, котрі забезпечуються дорослими. Зокрема, погоджуємося, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти має сприяти належному рівню розвитку дитини старшого дошкільного віку. І тут значущим є простір діяльності вихователя і дітей. Вихователь – приклад для наслідування, авторитет. Він повинен мати належний рівень культури, адже є «носієм смислів та способів взаємодії з культурою», а дитина – рівноправним партнером, суб'єктом спільної взаємодії. Їхня діяльність вирізняється тісними стосунками та інтенсивністю спілкування, вона емоційна, насичена, колективна водночас [11, с. 29]. Також вчені акцентують на принципі синергетики в активній взаємодії між вихователем і дітьми, дотримання якого посилює ефекти освітнього впливу, сприяє становленню, узгодженню темпів росту, рівнів розвитку дитячої особистості [27].

Говорячи про розвивальну дію освітнього середовища закладу освіти, дослідники наголошують на створенні умов та можливостей для саморозвитку дитини через функціонування в ньому таких складових:

#### **Складові освітнього середовища дошкільного закладу**

<b>Складові</b>	<b>Освітнє середовище дошкільного закладу</b>
Соціально особистісний компонент	гуманні взаємини між учасниками освітнього процесу
Матеріально-технічний компонент	оснащення приміщень, майданчиків належними засобами та обладнанням
Інформаційно методичний компонент	педагогічні технології, засоби, програми розвитку дітей
функції середовища	навчальна, розвивальна, виховна, адаптивна, комунікативна
особливості середовища	оновлення змісту дошкільної освіти; підвищення кваліфікації вихователів; створення умов для саморозвитку працівників

У своєму дослідженні В. Ясвін визначає поняття «освітнє середовище» як систему впливів та умов, що допомагають формуванню особистості відповідно до заданого зразка та забезпечують можливості для її розвитку. Він вважає, що ця система включає соціальний, психодидактичний та просторово-предметний компоненти, які разом створюють комплекс можливостей для саморозвитку особистості [42].

Отже, просторово-предметний або матеріально-технічний компонент забезпечує укомплектування будівлі закладу дошкільної освіти,

приміщень, дитячих кімнат, території, майданчиків, їхнє доречне і зручне розташування, можливість пристосовувати предмети, речі, засоби, матеріали, урізноманітнювати і змінювати їх, відповідно до віку та потреб дітей; соціальний або соціально-особистісний містить міжособистісні гуманні стосунки між керівництвом, працівниками, і найперше між батьками, вихователями та дітьми; повага, тактовність, доброзичливість, згуртованість та ін.; психодидактичний або інформаційно-методичний, чи технологічний компонент передбачає відповідність педагогічних технологій та засобів змісту дошкільної освіти, тобто досягнення її мети та завдань дієвими, доречними формами і методами, котрі не мають негативно психічного впливу на дитину, відповідають сучасним моральним вимогам та рівню розвитку дитини [34, с. 32-33].

Щодо соціально-особистісного компоненту, то О. Гора, зауважує, що він теж має свої структурні елементи: соціальний – система соціально орієнтованих потреб суб'єктів освітньої діяльності; мотиваційний – підтримка спонукань та внутрішніх переконань, що регулюють професійне зростання вихователя і становлення вихованця; креативний – творчість як чинник розвитку особистості; аксіологічний – система особистісних цінностей учасників; інтегративний – об'єднання названих частин у систему впливу на особистість. Вихователь втілює багатовимірність взаємодії дитини з довкіллям, продумує хід освітнього процесу задля реалізації завдань дошкільної освіти. Від нього й залежить якість освітнього простору, чи воно буде розвивальним для вихованця чи ні. Власне ця якість визначається здатністю середовища забезпечувати суб'єктам освітнього процесу задоволення їхніх потреб і запитів [11].

На думку К. Крутій, варто зважати на такі критерії освітнього середовища закладу дошкільної освіти: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [25, с. 102]. Тобто освітнє середовище, з одного боку, має забезпечувати становлення та розвиток особистості дитини, а з іншого, – впливати на саморозвиток і самовиховання дошкільного педагога, його професійне вдосконалення (адже від матеріально-технічного забезпечення закладу дошкільної освіти залежить можливість проведення занять, ігор, прогулянок, екскурсій тощо). У такому середовищі вихователь виконує ряд функцій:

- навчальну (засвоєння дітьми знань, умінь і навичок), виховну (формування поглядів і переконань, моделі поведінки);
- розвивальну (удосконалення якостей, властивостей, функцій вихованця);
- комунікативну (забезпечення міжособистісного спілкування діти-діти, вихователь-діти; розуміння, активність, визнання один одного);
- адаптивну (пристосування до умов соціуму, дитячої групи, загалом життя).

У цілому вихователь повинен забезпечувати успіх кожної дитини; створювати позитивну атмосферу в групі закладу дошкільної освіти; використовувати індивідуальний підхід до розвитку, виховання,

навчання; заохочувати до пізнання у різних видах діяльності; пов'язувати життєвий досвід дітей з освітнім процесом; забезпечувати розвивальне середовище, в основі якого – цінності та принципи демократії. Йдеться про провадження освітнього процесу, в якому поєднуються процеси розвитку (становлення, формування, саморозвитку), навчання, виховання, разом зі всіма умовами і шляхами їх реалізації. Вихідною тезою моделі сучасної дошкільної освіти є діяльне буття дитини, її суб'єктність: у свідомості – самосвідомість; у спільності – самобутність; у діяльності – самодіяльність. Новий зміст освіти пропонує переглянути звичний погляд на дитину як на «проекцію» дорослого. Становлення особистості дітей старшого дошкільного віку не можна класифікувати як виключно керований ззовні процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху. Свідомість, компетентність, зрілість – фундаментальні характеристики життя дитини [16; 17; 30].

Сучасні заклади дошкільної освіти мають завдання формувати у дітей ключові компетенції: соціальні, комунікативні, інформаційні, когнітивні, загальнокультурні та спеціальні уміння. Це досягається через проведення різноманітних діяльностей, таких як ігрова, рухова, природнича, предметна, образотворча, музична, театральна, літературна, сенсорна, математична, мовленнєва, соціокультурна та інші. Розвиненість емоційних, когнітивних та вольових процесів дозволяє дитині проявляти своє «Я» на творчому рівні і досягати поставлених цілей. Крім того, ці компетенції допомагають дитині гармонійно розвиватися перед вступом до школи [39].

Життєва компетентність дітей старшого дошкільного віку не дозволяє їм поводитися самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях. Формування життєвої компетентності передбачає врахування дошкільним педагогом такого комплексу характеристик:

- оптимальна модель розвитку провідної для віку діяльності;
- збалансованість різних форм активності дитини – фізичної (м'язової та предметно-практичної, емоційно-ціннісної, соціально-моральної, пізнавальної, мовленнєвої, художньо-естетичної, творчої);
- сформованість базових якостей особистості (самостійності, працелюбності, людяності, самолюбності, спостережливості, відповідальності, розсудливості, справедливості, самовладання, креативності) [1].

Основний ланцюжок виглядає наступним чином: провідні діяльності → форми активності → базові якості особистості. Вважаємо, що названі характеристики детальніше розкривають сутність технологічного компоненту освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Адже підбираючи засоби реалізації окресленого змісту дошкільної освіти вихователь має враховувати, які види діяльності пропонувати дітям і як вони впливають на їхній розвиток. Оскільки, освітня діяльність здійснюється завдяки законам спілкування і взаємодії, то вважаємо, що в нашій роботі важко чітко виокремити технологічний та соціальний компоненти освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. Думаємо, що вони тісно пов'язані, оскільки комунікація, залучення дітей

до різних видів діяльності, використання вихователем освітніх технологій відбуваються одночасно і реалізуються у співдії з дітьми, а особистісний аспект стосунків (контактів) тут є визначальним. Згідно середовищної моделі організації освітнього процесу навчання дітей, вони не мають бути «відірваними від життя» та існувати окремо. Мається на увазі така форма педагогічно сформованого способу життя дітей старшого дошкільного віку, коли вони набувають власного досвіду, розширюють свої можливості у вільній не вимушеній обстановці, ніби «вбирають уроки життя». В дошкільному віці всі моменти існування дитини повинні бути захопливими, стимулювати інтерес та цікавість дітей. Кожна ситуація є можливістю для вихователя втілити завдання дошкільної освіти на практиці. В освітньому просторі повинна бути багатоваріантність завдань для самостійної діяльності кожного вихованця, всі діти повинні бути залучені до діяльності, а вихователь повинен уміло керувати процесом, регулюючи, узгоджуючи, спрямовуючи, стимулюючи та допомагаючи дітям [17].

Прогресивною ідеєю сьогодення є вільний розвиток дитини. Важливо створювати різноманітний навчальний матеріал для дітей та оцінювати їх результати засвоєння цього матеріалу, проте стандартизація та уніфікація методів та форм навчання можуть знизити ефективність навчального процесу. Уніфікація дійсно корисна, коли йдеться про загальні закономірності, правила та принципи, які допомагають побудувати доцільну систему навчання та виховання дошкільників [18, с. 31].

Один з важливих способів реалізації ідей вільного виховання – це побудова освітнього процесу на основі діагностики та різних рівнів складності навчального матеріалу, який пропонується або вибирається дітьми самостійно. Для цього потрібно створювати багато програм на різних рівнях складності, методики виховання та навчання, і наочний матеріал, що допомагає різноманітнити завдання та їх форми. Крім того, діти повинні мати можливість визначати свою готовність до вирішення завдань на різній складності. Освітнє середовище повинне бути сприятливим для розвитку дитини та надавати можливості для досягнення успіхів у знаннях, відкриттях та уміннях. Таким чином, середовище повинне бути наповнене вміннями, які багато дітей вже засвоїли, а для деяких дітей ще залишаються в стадії розвитку, і допомагати всім дітям досягти наступного рівня розвитку [13, с. 189].

Забезпечити вільне становлення дитини в умовах закладу дошкільної освіти можна шляхом створення середовища для вільного розвитку. Середовище для вільного розвитку ми розглядаємо як доцільно організовану сукупність матеріальних і соціальних умов, в яких діти старшого дошкільного віку пізнає властивості та якості предметів, опановує способи орієнтувальних дій, що безпосередньо включені в контекст його становлення та розвитку творчої активності. Ми прагнемо створити соціокультурне середовище, що сприяє розвитку творчих здібностей дітей, пізнанню світу через мистецтво та мову, задоволенню їхніх пізнавально-естетичних та культурно-комунікативних потреб у вільному виборі. Ми хочемо моделювати таке середовище, яке стимулюватиме розвиток дітей і сприятиме їхньому самовираженню [3].



Зважаючи на вищезазначене можемо констатувати, що освітнє середовище є складною та багатогранною системою, що включає різноманітні умови, ресурси та послуги, необхідні для компетентнісного та особистісно зорієнтованого навчання особистості.

Таким чином ми з'ясували, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти, як система матеріальних і соціальних ресурсів, має функціонувати задля становлення та розвитку дитини. Простір, який оточує дошкільників, має відповідати його віку, спонукати до гри, праці, навчання спілкування з однокласниками, дорослими (вихователем, помічником, батьками, іншими фахівцями). Перебуваючи в ньому дитина повинна відчувати себе вільно, творчо, діяльно, відповідально, морально. Тобто освітнє середовище має забезпечувати певні умови для дошкільника та відповідати основним положенням (принципам) організації його життя. У цьому контексті нам імпонує погляд відомої вченої Н. Гонтаровської, котра у своїх працях зосереджується на принципах улаштування освітнього середовища закладів для дітей старшого дошкільного віку, обґрунтовуючи завдання та вимоги до простору, який має забезпечувати вільний розвиток творчих обдарованих дітей. Спираючись на наукові розвідки Н. Гонтаровської, системоутворювальним принципом проектування розвивального освітнього середовища визначаємо принцип динамічної відповідності педагогічного процесу до психологічного процесу розвитку особистості в освітньому середовищі. Як засвідчує дослідниця, щоб забезпечити цей принцип, потрібно враховувати соціокультурний контекст розвитку дитини, виділяти сенситивні періоди у формуванні особистості, широко застосовувати вчення про «зону найближчого розвитку» Л. Виготського та відповідно будувати педагогічний процес на різних вікових етапах шкільної освіти [9].

Основу організації розвивального освітнього середовища складає теорія можливостей Дж. Гібсона, інтерпретована В. Ясвіном [42]. Ця теорія включає два аспекти – стимули, що надходять з оточуючого середовища та діяльність самої особистості, спричинена цими стимулами. Таким чином, для успішної організації освітнього процесу необхідно забезпечити певні педагогічні кроки, які включають створення комплексу «розвивальних стимулів» – просторово-предметний компонент, організацію «розвивальної діяльності» суб'єктів освітнього процесу – технологічний компонент, та організацію «розвивальної міжособистісної взаємодії» між суб'єктами, яка опосередковує вплив стимулів на особистість та спонукає її до відповідної діяльності в контексті освітнього процесу - соціальний компонент.

Отже, з урахуванням основного методологічного принципу організації розвивального освітнього середовища необхідно вирішити декілька організаційних питань. Перш за все, необхідно враховувати всі аспекти особистісного розвитку, такі як сприйняття, мислення та практичні навички. Далі, слід активувати відповідні психологічні механізми особистісного розвитку, такі як пізнавальні процеси, фантазія, рефлексія, емпатія, проєктування тощо. Крім того, освітній процес має бути побудований з урахуванням вікових, статевих, етнічних та інших специфічних особливостей кожної особистості.

У зв'язку з метою проектування та організації освітнього середовища, ми дослідили принципи організації комплексного і різноманітного освітнього середовища, а також принцип організації персонально-адекватного середовища. Створене освітнє середовище відображає нове розуміння ролі культури в житті людини, що є ключовим принципом для культурологічного розвитку дитини. Ми припускаємо, що культура є не просто наслідком, але й потенційною силою, яка визначає розвиток суспільства в цілому. Культурні процеси в освітньому середовищі визначають основні напрямки розвитку особистості, що проектуються та реалізуються в культурно-творчому середовищі за умов активної художньої діяльності учасників освітнього процесу. Принцип культурологічного розвитку особистості передбачає три компоненти розвитку: участь дитини в культурному житті як користувача культури, власна художня творчість та саморозвиток. Для досягнення цілей виховання, відповідно до цього принципу, необхідно вирішувати завдання формування світогляду, естетичного ставлення до навколишнього середовища на основі активної художньо-творчої діяльності, підвищення креативності, виховання потреби в реалізації власних творчих інтересів та здібностей, а також усвідомлення взаємозв'язку між збереженням культурної спадщини та сучасним розвитком [12, с. 63-64].

У проектуванні освітнього середовища потрібно створити цілісну та органічну систему, щоб забезпечити цілеспрямований розвиток дитини в різних сферах, таких як пізнавальний, фізичний та духовний. Така система має включати умови, які гармонійно впливають на процес соціалізації дитини за допомогою різноманітних видів діяльності. Особистість розвивається як єдина цілісність, і має напрямки розвитку, які пов'язані між собою, такі як взаємодія зі світом, вираження внутрішнього світу, переживання, діяльність та поведінка. Цей принцип допомагає створити інноваційне освітнє середовище, яке базується на принципі співпраці між суб'єктами, що сприяє формуванню різноманітних способів життя дитини в спільноті з педагогами, вихователями, батьками та однолітками різного віку.

Педагогічна стратегія співпраці ґрунтується на ідеї особистісно орієнтованого виховання, де дитина вважається відповідальним суб'єктом власного розвитку та є найвищою цінністю [21]. Головною ознакою співпраці є змістовне наповнення міжособистісних контактів. Виховання, що базується на внутрішньому світі дитини, сприяє вільному розвитку особистості, де діти можуть вільно обирати навчальні завдання та способи поведінки, залучатися до самоаналізу та самовдосконалення. Цей підхід передбачає збагачення змісту освіти емоційним та особистісно значущим матеріалом. Віра в дитину, її духовне становлення та моральне піднесення сприяють позитивним інтелектуальним почуттям та прагненню осмислити своє «Я». Результатом такої співпраці є гуманістична взаємодія між суб'єктами освітнього середовища, де діалогічне спілкування та вільний обмін думками стимулюють взаємодію. Реалізація цього підходу передбачає демократичне керування та гуманність з обов'язковим виявленням ініціативи дошкільників. Дитина має право на повагу до власної гідності та вільне вираження своїх почуттів та переконань у рівноправній взаємодії з вихователем та іншими дітьми [28; 29].

Освітнє середовище засноване на комплексі загальнолюдських цінностей, що сприяють гармонійному розвитку особистості. Цінності, такі як людина, здоров'я, праця, знання, культура та Батьківщина, формують сприятливі умови для творчого розвитку дитини та реалізації її власної ідентичності. Система загальнолюдських цінностей, яку діти засвоюють у різних сферах діяльності, впливає на їхню поведінку, формування та виховання потреби у творчій праці, саморегуляції та самоствердженні. Внутрішня потреба у творчій праці формується через органічне поєднання безпосередньої участі у різноманітній діяльності та всебічного осмислення життя на основі естетичного та емоціонального виховання, що включає соціальні, моральні, естетичні, економічні, екологічні та валеологічні аспекти [22; 25; 32].

Важливим також є комбінації принципів різних організаційно-педагогічних підходів у проектуванні розвивального освітнього середовища, зокрема діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого, медико-психолого-педагогічного та менеджерського. Ідею інтеграції взято за основу комплексної програми розвитку освітнього середовища. Інтеграція не означає просте поєднання окремих частин, але створення нового якісного стану освітньої системи шляхом об'єднання різноманітних структурних елементів та функцій. Для досягнення цієї мети потрібне вдосконалення організаційних та змістових аспектів освітнього процесу. Спостереження показують, що інтеграційні процеси відбуваються під час викладання різних навчальних предметів, включаючи базові та естетичні дисципліни, а також інтегровані курси за варіативною частиною базового навчального плану.

Наразі система професійного удосконалення вихователів не обмежується лише освітнім середовищем, таким як школи передового педагогічного досвіду, семінари та тренінги, конференції і консиліуми. Вона також розгортається на міському, обласному та всеукраїнському рівнях, щоб поширювати досвід серед педагогічного загалу через проведення індивідуальних та групових консультацій, «круглих столів», семінарів, впровадження та аналіз авторських педагогічних технологій. Також планується розширення досвіду на основі практики створення осередків запровадження навчальних та виховних методик у закладах регіону, заснованих на співучасті в експериментальній діяльності. Всі ці завдання вирішуються на основі інтегрованого підходу до професійної діяльності вихователів, який забезпечує цілісність, розширення та мобільність їхніх дій згідно з вимогами розвивального освітнього процесу.

Ми прагнемо, щоб освітнє середовище повністю використовувало потенціал дітей дошкільного віку на всіх етапах навчання. Це можливо через якісне удосконалення та модернізацію всіх структурних підрозділів. Реалізація принципу неперервності та наступності освіти дозволяє регулювати всі аспекти та керовані сфери освітнього середовища і має особливу стратегічну та соціальну значущість. Дослідження доводять, що стратегія розвитку освітнього середовища успішно втілює принцип неперервної освіти та наступності між основною та додатковою освітою у конкретній структурі. Наприклад, включення центру позашкільної роботи та спортивно-оздоровчого центру в структуру закладу позбавило можливості для реалізації раніше неактуальних

функцій дошкільної освіти, таких як здоров'язбережувальна, соціальний захист дітей, організація дозвілля та надання платних послуг.

Освітнє середовище закладу є зібранням різних соціальних інститутів та закладів для дітей, які узгоджено діють за спільними принципами неперервності та наступності освіти. Цей комплексний підхід дозволяє створити єдину педагогічну систему, яка перевершує ефективність її складових. Розробка такого освітнього середовища відповідає вимогам часу, забезпечує оптимальні умови для організації роботи з дітьми, дозволяє розв'язувати проблеми їхнього виховання, навчання та розвитку всередині дошкільного закладу.

Отже, організація освітнього простору для дітей дошкільного віку створюється дорослими людьми. Вони мають подбати про предметне наповнення життя, де перебувають діти. Також повинні спілкуватися та взаємодіяти з дітьми, підказуючи їм вектори діяльності, тим самим непомітно забезпечуючи розвиток їхніх духовних, фізичних та психологічних сил.

Узагальнююче вищевикладене маємо констатувати, що у своєму дослідженні ми розглядаємо освітнє середовище закладу дошкільної освіти як систему комфортних умов і можливостей для життєдіяльності дитини, що дають змогу вихователю втілити завдання змісту дошкільної освіти. Воно складається з просторово-предметного та соціально-особистісного мікросередовищ. Перший компонент – матеріалізований (дизайн приміщень, обладнання, педагогічні засоби, ресурси), а другий ґрунтується на особистісному спілкуванні педагога з дитиною (гуманізм, довіра, вільний розвиток). У цілому освітнє середовище є чинником формування компетентності та дошкільної зрілості особистості дитини. Тому має бути динамічним, розвивальним, варіативним, поєднуючи предмети матеріального світу і соціальну взаємодію суб'єктів.

Значна відповідальність за створення освітнього середовища в умовах закладу дошкільної освіти належить вихователю. Адже він той дорослий, котрий найбільше взаємодіє з дітьми, керує їхньою діяльністю, спонукає до роботи, пропонує ігри, підказує як діяти з предметами, іграшками, речами. Він навчає життю. Тому вихователь має розуміти як облаштувати дитячу кімнату (розвивальне середовище) так, щоб діти могли себе в ній комфортно почуватись, знаходили собі цікаві заняття, пізнавали довкілля. Йому слід упорядковувати дитячу групу відповідно до віку дітей, дбаючи про їхню безпеку і водночас про те, щоб вони мали належну кількість предметів, засобів, іграшок, книжок для діяльності (дитина – активний діяч, співавтор, творець).

Очевидно, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти має бути комплексним, системним, динамічним, цілісним, гнучким, відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, «забезпечуючи» адекватний педагогічний процес (відповідний психологічному, культурологічному розвитку дитини). Вихователю необхідно дотримуватись принципів співпраці в освітньому процесі, поступово поєднуючи організаційно-педагогічні підходи до проектування розвивального простору, тим самим реалізуючи принцип неперервності, наступності освіти.

Звісно улаштування розвивального середовища в умовах закладу дошкільної освіти передбачає дотримання принципів його організації, наявності необхідних частин мікросередовищ (предметного та особистісного). Однак слід розуміти, що названі аспекти повинні функціонувати і взаємодіяти лише разом, інакше створений простір не матиме сенсу. Відомими є ситуації, коли, при наявності хороших матеріальних умов та засобів не вдається досягти належних результатів освіти. І навпаки важкі, не прийнятні, формальні ресурси не мали негативного впливу на процес навчання, а навпаки результати освіти «без умов» виявлялися кращими. Ведемо до того, що важливою «складовою» освітнього простору закладу дошкільної освіти є вихователь. Від його особистості залежить успішність становлення кожної дитини, її вільний розвиток. Вихователь забезпечує емоційний комфорт перебування дитини в групі однолітків, упорядковує простір дитячої групи відповідно до віку, підбирає засоби для реалізації змісту і завдань дошкільної освіти і т.д.

На основі спостережень за дитиною та використання варіативного дидактичного матеріалу педагог сприяє самодіяльності дитини, самовихованню особистісних властивостей, самостійності, підтримці позитивної самооцінки, підвищенню впевненості в собі та збереженню унікальної дитячої своєрідності. Відомий педагог Я. Корчак, зосереджуючись на взаємодії дітей та педагога, розглядав у їхніх взаєминах співвідношення свободи (волі), залежності, активності, пасивності. Ці категорії дали змогу йому виокремити типи освітнього середовища: «догматичне», що характеризується залежністю і пасивністю суб'єктів навчання; «безтурботне», що характеризується пасивністю і свободою; «кар'єрне» характеризується активністю і залежністю; «творче» освітнє середовище, яке відзначається свободою і активністю [26, с. 26 -29].

Ці типи характеризують соціально-особистісне мікросередовище закладу дошкільної освіти і залишаються актуальними сьогодні. Зрозуміло, що вихователь співучасник життя дитини, і педагогічна взаємодія має орієнтуватися на активну, вільну, творчу діяльність малюків в атмосфері співпраці та партнерства. Він – людина, якій можна довіряти. Умови для становлення, психічного і соціального розвитку вихованців забезпечує мажорний тон спілкування, коли вихователь намагається активізувати творчі сили дітей, разом з ними діє, творить. Спільні справи стимулюють, мотивують дошкільників, вони турбуються один про одного, про поліпшення настрою, самопочуття, розвивають свої погляди, почуття дружби, поваги, взаєморозуміння [25].

Вплив вихователя на становлення особистості дитини дошкільного віку та формування в неї життєвої компетентності буде результативним, якщо він враховуватиме індивідуальні характеристики дітей та дотримуватиметься таких умов:

- виховання та формування колективу дитячого садка поєднується з індивідуально-диференційованим підходом до кожної дитини. Відображення особистісних якостей дошкільника, таких як прихильність, взаємоповага та відповідальність, можливе тільки у спільній поведінці та колективній діяльності;

- педагоги спираються на позитивні риси та властивості особистості дитини для запобігання негативного розвитку. Вони уважно вивчають індивідуальні особливості дітей та акцентують увагу на їхніх позитивних сторонах, не використовуючи критичних оцінок. Однак, вихователі проводять аналіз проблемних аспектів розвитку дітей та шукають методи і прийоми, які допомогли б мінімізувати або здолати негативні якості;
- для розуміння формування індивідуальних відмінностей дитини необхідно з'ясувати їх причини, зокрема здоров'я, вищої нервової діяльності, довкілля та сімейного виховання. Встановлення причиново-наслідкових зв'язків допомагає розглядати розвиток характеру дитини як безперервний процес і знайти ефективні способи глибокого розуміння її подальшого розвитку і прогнозування. Дослідження умов сімейного виховання та індивідуальної біографії кожної дитини є ключовим для виконання цієї умови;
- необхідність спільної відповідальності за виховання дитини з боку всіх дорослих – педагогічного персоналу закладу дошкільної освіти, батьків та інших близьких дорослих, передбачає єдність вимог та стратегічну спільність у поглядах на виховання. Однак, виконання цієї умови може бути ускладнене розбіжностями у поглядах на виховання з боку різних людей, які мають свої переконання, цінності та життєві стратегії. Низький рівень педагогічної освіти батьків може спричиняти порушення нормального ритму життя дитини та формування негативних рис її характеру. Єдність вимог та поглядів на виховання можна досягти лише за умови поваги педагогів до сімейних цінностей, культури та традицій. Тільки так можна знайти ефективні форми роботи, які забезпечать єдину концепцію розвитку дитини;
- для успішного здійснення індивідуального підходу у педагогічній роботі важливо дотримуватися системності та послідовності. Етапність у педагогічній роботі допомагає забезпечити плановість та цілеспрямованість розвитку дитини. Важливо враховувати взаємозв'язок між етапами та забезпечувати логічну послідовність у їх реалізації. Такий підхід допомагає досягти більш високих результатів у вихованні та розвитку дитини.

Таким чином, вихователь реалізовуючи педагогічну взаємодію з дітьми виступає з різних позицій:

- партнера по спілкуванню, відкритого дитині, щирого, з яким можна порозумітися, якому можна довіряти, який є проголошувачем істини, терплячий, поміркований, тактовний, не прагне домінувати, не поспішає;
- вихователя-людини, яка формує в дитини систему цінностей, виховує її потреби і бажання, знає про потаємне, залучає до національної та світової культур, розвиває дитячий світогляд, моральні почуття та довільну поведінку;
- вихователя-носія інформації, людини обізнаної, відкритої інноваціям, з розвиненою рефлексією, здатної сумніватися, переглядати наукові позиції, оновлювати технології, надавати дитині право на помилку та її виправлення;

- психотерапевта-людини, відповідальної за емоційне благополуччя, психологічний комфорт, психологічне здоров'я дитини (здорову особистість);
- людини, здатної бути амортизатором між зовнішнім світом та внутрішнім життям дитини, яка полегшує дитині складну внутрішню роботу із самобудівництва, розвиває її захисно-приспосувальні сили, зменшує вплив стресогенних чинників, є її оберегом [33; 35].

Забезпечення вихователем належного рівня освітнього простору для дитини, передбачає виконання завдань, що пов'язані з необхідністю вийти за вузькі межі групової кімнати, наблизитися до реалій сучасного життя, сформуванню у дошкільників елементарну наукову картину світу (планомірну та ситуативну), сприяти розвитку дитячого світогляду, оптимістичного світосприйняття та світобачення, розкрити у доступній формі сенс людського життя, власного існування. Слід навчати дитину орієнтуватися в житті, виділяти основне і другорядне, безпечне – небезпечне, приємне – неприємне; оволодівати практичними навичками; знаходити своє домірне місце у соціальному доквітті; реалізувати власні можливості, почуватися щасливою. Отже, оптимальна модель освітнього простору передбачає зміщення акцентів з проблеми дидактичного забезпечення та контролю за навчальними досягненнями дошкільника на сприяння становленню його повноцінного особистісного буття, вміння компетентно поводитися в різних сферах діяльності, виявляти гнучкість; не лише орієнтуватися, пристосовуватися до нових умов життя, а й конструктивно на них впливати; ціннісно ставитися до природи, предметів, людей, власного «Я» [1, с. 271 – 272; 3].

Вихователі, які розуміють особистість дитини, встановлюють з нею емоційні контакти, організовуючи її діяльність, володіючи розвиненою емпатією, здатні побудувати такі взаємовідносини з дітьми, у процесі яких у дітей виникають переживання емоційного благополуччя. А це, в свою чергу, формує у вихованців доброзичливість, бажання і готовність вступати в емоційні контакти з іншими. Переживання радості, задоволення виникають як результат прояву вихователем тепла, ласки, турботи. В інших випадках взаємодія, що не викликає згаданих переживань, стає підґрунтям для виникнення негативної поведінки, яка виражається у недоброзичливості, підвищеній конфліктності, неприйнятті вимог дорослого, агресивності тощо. Без постійної підтримки дорослого становлення та розвиток особистості дитини уповільнюється або зовсім припиняється. Взаємовідносини між вихователем і дітьми мають будуватися так, щоб любов до дітей, чуйність, делікатність і доброта поєднувалися з об'єктивною вимогливістю до них. Найбільш ефективними прийомами стимуляції: зацікавлене ставлення дорослого до роботи дитини, способи постановки запитань, навчання за зразком, форми контролю і оцінки дій, підтримка правильних дій, оптимістичне ставлення до невдалих спроб. Вихователям слід дотримуватись такої моделі взаємодії з дошкільниками, в якій дитина почувалася б не лише як така, що навчається і виховується, а й як самостійно діюча особистість. Педагог звертається за допомогою, разом з'ясовують,

встановлюють властивості того чи іншого предмету або явища, намічають шляхи розв'язання завдання. Для вихователя цінними є такі характеристики: прояви емпатії у ставленні до дітей, старанність, толерантність, вміння контролювати власні емоційні стани, об'єктивність, врахування у роботі із дітьми їх індивідуально-психологічних особливостей, вимогливість та ін. Дитина має відчувати, що на неї зважають, цінують її думку, що вона може вільно висловитися, висунути припущення, зробити вибір. Очевидно, що стратегією соціально-особистісного мікросередовища у роботі з дітьми має стати не лише допомога включитися у діяльність, а й підтримка відповідної емоційно-інтелектуальної атмосфери. Основними прийомами, які найдоречніше було застосовувати до дітей є: звертання до дитини лише на ім'я, схвалення, добрий, лагідний тон, акцент на позитив («Побачимо, що у нас вийде, якщо...»). Заохочення і довіра з боку вихователя, на нашу думку, стимулюють та підвищують віру дітей у свої сили. Модель названого мікросередовища може бути сформульована як «розуміння, прийняття, визнання». Розуміння – означає вміння бачити дитину «зсередини», дивитися на світ з двох точок зору – своєї власної і дитини, розуміти мотиви, які спонукають її до тих чи інших дій, вчинків, поведінки. Прийняття означає безумовно позитивне ставлення до дитини, до її індивідуальності незалежно від того, чи радує вона у даний момент чи ні, визнання її унікальності. Безумовно позитивне ставлення означає: «Я ставлюсь до тебе позитивно незалежно від того, впорався ти із завданням чи ні» [43]. У дитини повинна бути впевненість, що її приймають і люблять незалежно від того, яких показників вона досягла у тих чи інших справах.

Визнання унікальності дитини передбачає дотримання принципу «йдучи від дитини». Лише так можна розглянути закладений у ній потенціал розвитку, своєрідність і «несхожість», які притаманні їй, а не безликому індивіду, запроєктованому батьками ще до народження малюка і педагогами ще до того, як він переступить поріг закладу дошкільної освіти, а потім і школи. Визнання – це перш за все право голосу дитини у вирішенні тих чи інших проблем. Часто дитині не можна забезпечити повну рівність прав, наприклад, якщо йдеться про її здоров'я, проте «голос» вона повинна мати. Крім того, багато ситуацій, які виникають у побуті, в грі, можуть бути представлені як такі, що припускають вибір. Замість висловлювань типу: «Ось, бери...» або «Іж це» – пропонувати дітям альтернативу: «Яку річ тобі дати – ту чи цю?» У дитини повинно бути відчуття, що саме вона вибирає. Роль вихователя навчитися гармонізувати свої взаємини з дитиною. Саме в такий спосіб дорослий навчає дошкільника способам взаємодії зі світом природи, культури, людей, власним світом внутрішнього життя. Ключ до розуміння проблеми розвитку дитини – це його власний досвід пізнання і взаємодії зі світом у перші роки життя.

Педагогічними умовами організації соціально-освітнього мікросередовища є:

- використання яскравої наочності, ілюстрацій, роздавальних матеріалів; книг з цікавим змістом, технічних засобів навчання, що зацікавлюють перспективною взаємодією;



- створення мікросередовища, насиченого інформацією, позитивними пізнавальними емоціями, що захоплюють дитину, формують стійкий інтерес до пізнавальної взаємодії з дорослим; забезпечення вихователем позитивної емоційно забарвленої атмосфери спілкування, яка враховує потреби та запити дошкільників;
- застосування різноманітних і варіативних способів педагогічного впливу на дошкільників, з урахуванням наявного рівня розвитку та особливостей індивідуальності;
- охоплення увагою всіх дітей, уміння створити умови для прояву дітьми самостійності під час виконання різноманітних завдань (використання диференційованих завдань на розвиток різних сторін особистості);
- реалізація особистісно-орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, яка забезпечує почуття психологічної захищеності, довіри до світу, радості існування (психологічне здоров'я), формує базис особистісної культури дитини, розвиває її індивідуальність [19].

Таким чином проведене дослідження доводить, що сьогодні основна увага зосереджується на підвищенні рівня якості освітньої роботи в закладі дошкільної освіти, зростають вимоги до дошкільного педагога, передбачається відмова від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя. Кожен учасник має право на самовизначення. Тому виховний процес у закладі дошкільної освіти оптимізується, модернізується. Дорослі намагаються наблизити атмосферу закладу до сімейної, де б реалізовувалися індивідуальний та диференційований підходи до дітей. Крім того, обов'язковою є підготовка дитини до школи, тобто освіта з п'яти років. Важливим є створення «правильного розвивального життєвого простору, в якому передбачено змістове наповнення різних видів дитячої діяльності». Облаштування такого середовища є однією із головних умов для закладання основ життєвої компетентності старшого дошкільника і формування у нього шкільної зрілості [40, с. 23]. Зрозуміло, що визначальною тут є роль дошкільного педагога, адже він – «режисер» освітнього процесу, котрий створює емоційно комфортні умови для дитини; забезпечує простір для її активності, комунікації, набуття знань, розвитку умінь і навичок, формування впевненості, соціальної та життєвої компетентності. Для цього вихователю потрібні відповідні засоби, предмети, речі (матеріальний мікропростір), котрі б зацікавлювали дітей, підштовхували до ініціативності й діяльності. Йдеться про дидактичні засоби (іграшки, конструктори, посібники, обладнання, книжки, ляльки, дитячі меблі, костюми, маски, наголівники, атрибути, музичні інструменти, спортивні знаряддя тощо), котрі б спонукали дитину до активності та пізнання світу і самої себе.

Власне розвивальні предмети (іграшки) у групі закладу дошкільної освіти мають відповідати конкретним вимогам:

- віку дітей (корисні, функціональні, такі, що підходять дітям, їхнім можливостям, водночас не надто складні, щоб були спрямовані на «зону найближчого розвитку», ураховуючи закономірності розвитку дітей та їхній особистий життєвий досвід);

- бути варіативними та різноманітними (такими, що застосовуються для різних видів дитячої діяльності, не обмежуючи її);
- спонукають до вибору шляхів розвитку і дорослішання дитини); спонукати пізнавальну активність (викликають цікавість, запитання, бажання досліджувати та експериментувати, діяти);
- забезпечують можливість знайти собі улюблене заняття);
- бути раціональними (мати правильні кольори і форми: природні виразні відтінки, кольори спектру, котрі мають засвоїти діти; розмір / величина / вага відповідно до віку та сенсорних еталонів, що дають змогу старшим дошкільникам отримати достовірні знання про довкілля та ін.);
- бути безпечними (виготовлені з природних нетоксичних матеріалів; негострі, якісні; відповідають санітарно-гігієнічних нормам і т. д.) [14].

Окрім належної кількості предметів у дитячій групі, сьогодні пропагується зонування групової кімнати, тобто облаштування своєрідних зон (центрів, осередків, куточків), речі в яких розміщені відповідно до змісту різних видів дитячої діяльності. У науковій літературі знаходимо, що класифікація комплексів-куточків для дітей в закладі дошкільної освіти достатньо різноманітна. Наприклад, О. Писарчук розрізняє навчально-методичний; осередок забезпечення життєдіяльності; оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс та ін. [31]. Оскільки Базовий компонент дошкільної освіти передбачає розвиток дітей за сферами життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам», то й осередки можна формувати інтегровано: природний, культурний, соціальний, простір власного «Я». Слід розуміти, що куточки облаштовуються не для вихователів, а для дітей, щоб малюки могли зручно (відповідно до настрою, бажань, потреб) обирати той чи інший осередок, зокрема дістати речі, придумати гру зайнятися творчістю. Звичайно, наявність гарних, якісних предметів та іграшок ще не означає повноцінність розвитку дитини. Тобто якщо вихователь не стимулює дітей, сам не знає для чого ці предмети і як їх використовувати, то керівництво закладу дошкільної освіти має зауважувати це і допомогти педагогам оволодіти «мистецтвом» використання необхідних засобів (директор садочка планує відповідні методичні форми роботи з вихователями). Це сприятиме підвищенню рівня якості дошкільної освіти. Розуміючи це, вихователі також самі дбають про свою компетентність і професіоналізм. Тому облаштування розвивального предметного простору дитячої групи означає не лише забезпечення його якісними матеріалами та дидактичними засобами (іграшками), а й вміння вихователів застосовувати таке обладнання, працювати з ним.

Оскільки в старшій групі вихователь здійснює підготовку дитини до школи, то перед ним стоїть значна кількість завдань щодо формування їх готовності до шкільного навчання. Загалом готовність є підсумком попереднього розвитку дитини в дошкільному віці. Це цілісний стан психіки дитини, що збагачує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями. У структурі готовності прийнято виділяти такі

компоненти: фізіологічний; інтелектуальний (пізнавальний); емоційно-вольовий; соціальний (комунікативний); мотиваційний [33].

Особливу увагу акцентують сьогодні на організації самостійної діяльності дітей, як процесу самоорганізації дитини чи кількох дітей, що домінує у сучасному дошкільному просторі. Самостійна розвивально-пізнавальна життєдіяльність – це та природно-прийнятна форма, що враховує бажання, наміри, інтереси, вподобання кожної дитини і підказує, педагогам вектор її індивідуального розвитку. Самостійна гра, спостереження, роздуми, усамітнення – це ті прояви індивідуальної зайнятості, що допомагають дитині пізнати не лише навколишній світ, а й себе у ньому, тому не потребують втручання ні дорослого, ні ровесника. Дітей старшого дошкільного віку для реалізації свого задуму чи пропозиції вихователя варто навчити вільно та самостійно обирати в розвивальному середовищі вид, форму діяльності, матеріал, зміст, партнерів. Різні способи і форми організації життєдіяльності старшого дошкільника набувають поширення завдяки своїй ефективності у збереженні особистісного простору дитини, а тому мають домірно й доцільно використовуватися у дитячому бутті [12]. Відтак вихователь має подбати про раціональність та адекватність освітнього середовища. У просторі дитячої кімнати вихователем забезпечуються умови, в яких діти, займаючись різними видами діяльності, не заважають один одному. У груповій кімнаті має бути область для створення постійних та тимчасових зон, де діти могли б самостійно або у малих групах займатися різними видами діяльності за власним бажанням. Наприклад, залежно від розміру та архітектури кімнати, педагог може використовувати підвісне обладнання, екрани, вітрини або ширми. Важливо регулярно оновлювати матеріальне наповнення, враховуючи освітні завдання та настрої дітей. Доцільно також забезпечити кольоровий та звуковий фон у групових приміщеннях, варіювати використання обладнання. Кожні два місяці необхідно оновлювати частину ігрових матеріалів та змінювати їх розташування. Для того, щоб забезпечити динамічність розвивального простору, можна використовувати модульні столи, пересувні ящики, ширми та інші засоби [40].

Неабияке значення має комфортність перебування дитини у закладі дошкільної освіти. Зокрема належну увагу треба звертати на зону відпочинку – «особистий простір», місце, де дитина може побути наодинці. Його називають «куточком усамітнення» чи «куточком роздумів». Тут мають знаходитися подушки, м'яка ковдра, диванчик, за можливості, де б дитина зручно почувалася, мала змогу відпочити. Так само вихователь повинен чергувати активну і пасивну діяльність дітей, щоб запобігти втомі, передбачати відпочинок, розуміти як харчування. режим дня впливають на дитину.

Щоб забезпечити змінність процесів життєдіяльності дошкільників, необхідно варіювати активні та пасивні форми діяльності. Загальна тривалість сну дошкільника залежить від його віку, наприклад, старші дошкільники потребують не менше 12 годин сну. Часові межі денного сну можуть бути змінені як вдома, так і в дошкільному закладі залежно від індивідуальних потреб дитини, її нервової системи, емоційного

стану і т.д. Організація та тривалість денного сну може бути скоригована для дитини залежно від таких факторів, як тривале засинання, неспокійний сон, раннє пробудження, глибокий сон на час запланованого підйому, відмова від сну. Одній дитині можна дозволити продовжити сон, не заохочуючи її до активності, іншій - дозволити піднятися раніше [12].

У старшому дошкільному віці все більше дітей відмовляються від денного сну, заперечуючи необхідність його для старшого віку та орієнтуючись на своїх старших братів та сестер. Щоб сприяти їхньому засинанню, діти можуть бути заохочені лежати в положенні, що сприяє релаксації. Такі діти повинні бути уважно спостережені вихователем та медичним працівником, щоб зрозуміти причини та наслідки їхньої відмови від сну та зробити висновки про їхній стан і активність. Однак, деякі шестирічні дошкільники регулярно відмовляються від денного сну та залишаються енергійними протягом дня. В таких випадках, вихователь має створити сприятливе середовище, що задовольнятиме індивідуальні інтереси дитини, буде розвивальним і унеможливить її самотність, а також забезпечить безпеку інших дітей, які можуть бути в тому ж самому приміщенні.

На час перебування дошкільників у родинному колі (вихідні, святкові дні, відпустка батьків, хвороба тощо) батькам не варто вносити різких змін в організацію життєдіяльності, щоб не спричинити ускладнень адаптаційного періоду після тривалої перерви. Отож, дитина має позитивно відчувати себе і в сім'ї, і в закладі дошкільної освіти, довіряти оточенню. З огляду на це І. Большакова [4] наголошує на важливості оформлення групової кімнати, наповненні куточків, вивченні дітей, спостереженні за ними, розумінні дітьми правил поведінки у садочку. Зрозуміло, що дошкільник має комфортно почуватись і в інших осередках групового приміщення. Позитивно-емоційний комфорт передбачає: «використання в оформленні приміщень теплої пастельної гама кольорів та якісного текстилю і фурнітури; таке розміщення меблів, яке не створюватиме відчуття захаращеності під час перебування у приміщенні; забезпечення достатнього освітлення; забезпечення повноцінного режиму провітрювання; створення зелених куточків тощо» [40]. Позитивно-емоційний комфорт може бути досягнутий за допомогою використання теплої пастельної гама кольорів та якісного текстилю і меблів, яке не створюватиме відчуття захаращеності під час перебування у приміщенні, достатнього освітлення, повноцінного провітрювання, а також створення зелених куточків та інших елементів.

Для емоційного благополуччя дітей вихователям закладу треба уникати конфліктів, бути витриманими, тактовними, спокійними, коректними, уважними до потреб інших, доброзичливими. Адже своїм прикладом, доречною поведінкою та діями слід позитивно впливати на моральне становлення та розвиток психічних процесів у дітей. Наші спостереження та практичний досвід доводять, що вихователі самостійно продумують кількість осередків та планують їхнє розміщення в дитячій групі. І. Резніченко пропонує створити у старшій групі різноманітні куточки, такі як природознавчий, для дитячого

експериментування, для ігрової та образотворчої діяльності, музичний, художнього слова, народознавства, розвивального навчання, спортивний, трудової діяльності, для відпочинку та усамітнення, для самопізнання, для співпраці з батьками та власної групи [35].

Оригінальним є погляд щодо облаштування куточка цікавих предметів. Щоразу вихователь може тут розміщувати щось незвичне з речей матеріального світу, яке стимулюватиме пізнавальну діяльність дітей, «провокуватиме до запитань», пошуку відповідей на них. Оскільки в старшій групі значна увага зосереджується на навчанні дітей, то до предметів у груповій кімнаті ставляться найперше дидактичні вимоги. З позицій дидактичної мети до розвивального простору закладу дошкільної освіти можна поставити такі вимоги. Отож, він повинен бути: «насиченим різними дидактичними засобами, предметами, матеріалами, іграшками, що необхідні для оптимізації всіх видів діяльності (в тому числі фізичних, інтелектуальних та емоційно-вольових компонентів діяльності); достатньо зручним, щоб давати змогу дитині переходити від одного виду діяльності до іншого, враховуючи вільний простір та кількість дітей; відповідати фізичним особливостям і потребам дітей; гнучким і керованим з боку як дитини, так і вихователя, забезпечувати реалізацію завдань дошкільної освіти» [36].

Отож, критеріями оцінки функціонування освітнього середовища для дітей є можливості забезпечувати гармонійний всебічний розвиток дитини, сприяти формуванню в неї шкільної зрілості; результативність творчої, самостійної дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку; створення умов для самореалізації, виявлення власного «Я», формування впевненості та позитивної самооцінки; здатність освітнього простору задовольняти систему потреб та запитів дитини і виховувати в неї комплекс соціальних, духовних, особистісних цінностей. В цілому інтегрованим критерієм якості освітнього середовища дошкільного закладу є його спроможність забезпечити всім учасникам освітнього процесу комплекс ресурсів та можливостей для особистісного саморозвитку.

Таким чином, підсумовуємо викладене вище: емоційно-позитивне ставлення до дітей, прояви любові й уваги сприяють створенню соціально-освітнього мікросередовища, дає змогу гармонійно взаємодіяти з дітьми, виховувати їх. Від того, який вигляд має вихователь в очах своїх вихованців, значною мірою залежить результативність його діяльності. Адже бути доброзичливими, уважними, чуйними діти вчаться на прикладі вихователів. У виховній практиці багато залежить від міри послідовності та чесності вихователя, від того, наскільки його позиція, кожна дія є справді моральними, як він захищає правду і справедливість, наскільки об'єктивно здатен оцінювати власні дії, виправляти свої помилки, прислухатися до аргументів розуму і до веління серця.

Отже, для щоб освітнє середовище закладу дошкільної освіти справляло розвивальний вплив на дитину, потрібно упорядкувати соціально-освітнє та предметно-розвивальнє мікросередовища у дитячій групі. Зокрема слід пам'ятати про такі вимоги:

- реалізація особистісно орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, яка забезпечує почуття психологічної захищеності, довіри до оточення;
- забезпечення вихователем позитивної емоційнозabarвленої атмосфери спілкування;
- застосування різноманітних і варіативних способів педагогічного впливу на дошкільників з урахуванням наявного рівня розвитку та особливостей індивідуальності;
- використання яскравої наочності, ілюстрацій, роздавальних матеріалів, котрі відповідають віковій дітей, варіативні, різноманітні, раціональні, безпечні, спонукають до пізнавальної активності.

Обов'язковим, на нашу думку, є зонування дитячої групової кімнати.

Отже, у своєму дослідженні ми розглядаємо освітнє середовище закладу дошкільної освіти як систему комфортних умов і можливостей для життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку, що дають змогу вихователю втілити завдання змісту дошкільної освіти. Воно складається з просторово-предметного та соціально-особистісного мікросередовищ. Перший компонент – матеріалізований (дизайн приміщень, обладнання, педагогічні засоби, ресурси), а другий – ґрунтується на особистісному спілкуванні вихователя з дитиною (гуманізм, довіра, вільний розвиток). У цілому освітнє середовище є чинником формування компетентності та дошкільної зрілості особистості дитини, тому має бути динамічним, розвивальним, варіативним, поєднуючи предмети матеріального світу і соціальну взаємодію суб'єктів.

Значна відповідальність за створення освітнього середовища в умовах закладу дошкільної освіти належить вихователю. Адже він той дорослий, котрий найбільше взаємодіє з дітьми, керує їхньою діяльністю, спонукає до роботи, пропонує ігри, підказує, як діяти з предметами, іграшками, речами. Він навчає життя. Тому вихователь має розуміти, як облаштувати дитячу кімнату (розвивальне середовище) так, щоб діти могли себе в ній комфортно почувати, знаходили собі цікаві заняття, пізнавали довкілля. Йому слід упорядковувати дитячу групу відповідно до віку дітей, дбаючи про їхню безпеку і водночас про те, щоб вони мали належну кількість предметів, засобів, іграшок, книжок для діяльності (дитина – активний діяч, співавтор, творець). Очевидно, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти має бути комплексним, системним, динамічним, цілісним, гнучким, відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, забезпечуючи адекватний педагогічний процес (відповідний психологічному, культурологічному розвитку дитини). Вихователю необхідно дотримуватись принципів співпраці в освітньому процесі, поступово поєднуючи організаційно-педагогічні підходи до проектування розвивального простору, тим самим реалізуючи принцип неперервності, наступності освіти.

Вагомим завданням для вихователя є навчитися гармонізувати свої взаємини з дитиною. Саме в такий спосіб дорослий навчає

дошкільника способам взаємодії зі світом природи, культури, людей, власним світом внутрішнього буття. Ключ до розуміння проблеми розвитку дитини – це його власний досвід пізнання і взаємодії зі світом у перші роки життя. Емоційнопозитивне ставлення до дітей, прояви любові й уваги сприяють створенню соціально-освітнього мікросередовища, що дає змогу гармонійно взаємодіяти з дітьми, виховувати їх. Від того, як виглядає вихователь в очах своїх вихованців, значною мірою залежить результативність його діяльності. Адже бути доброзичливими, уважними, чуйними діти вчаться на прикладі вихователів. У виховній практиці багато залежить від міри послідовності та чесності педагога, від того, наскільки його позиція, кожна дія є справді моральними, як він захищає правду і справедливість, наскільки об'єктивно здатен оцінювати власні дії, виправляти свої помилки, прислухатися до аргументів розуму і до веління серця.

Таким чином, можемо зробити висновки, що для того, щоб освітнє середовище закладу дошкільної освіти справляло становленню особистості дитини дошкільного віку, потрібно упорядкувати соціально-освітнє та предметно-розвивальнє мікросередовища у дитячій групі. Зокрема слід пам'ятати про такі вимоги: реалізація особистісно-орієнтованої моделі взаємодії з дітьми, яка забезпечує почуття психологічної захищеності, довіри до світу; забезпечення вихователем позитивної емоційно забарвленої атмосфери спілкування; застосування різноманітних і варіативних способів педагогічного впливу на дошкільників з урахуванням наявного рівня розвитку та особливостей індивідуальності; використання яскравої наочності, ілюстрацій, роздавальних матеріалів, котрі відповідають віковій дітей, варіативні, різноманітні, раціональні, безпечні, спонукають до пізнавальної активності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції (2021 р.). К.: Світич, 2021. 430 с.
2. Бачинська Є. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*. № 1 (54). 2017. С. 79-88.
3. Богуш А. Дитинство в сучасному освітньому просторі. *Країна дошкілля*, 2014. № 1-3 (січень – березень). С. 3-7.
4. Большакова І. Розвивальнє середовище в ДНЗ. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29591855>
5. Братко М. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С. 9-16.
6. Габа І. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. К., 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.
7. Гаврилюк В. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта*. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4261](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261)
8. Гаркович О. Принципи організації освітнього середовища під час навчання хімії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 120. С. 44-46.

9. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 29-33.
10. Гончаренко А. Організація життєдіяльності старшого дошкільника у розвивальному просторі дошкільного навчального закладу. *Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація, зміст роботи: зб. метод. матеріалів*. Тернопіль: Мандрівець, 2011. С. 37-43.
11. Гора О. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 8(1). С. 97-101.
12. Грось Н. Принципи організації освітнього середовища у дошкільному закладі. *Актуальні проблеми удосконалення дошкільної освіти: зб. тез регіон. наук.-практ. конф. до 20-ліття факультету психології, педагогіки та соціальної роботи (14 травня 2019 року)*. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. С. 63-65.
13. Дитина у сучасному соціопросторі: навч. посіб. / за ред. Т.О. Піроженко. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с. 16. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
14. Екологічні стежинки ДНЗ № 20 «Сонечко». Режим доступу: <https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/presentacii/iekologhichnistiez hinki-dnz-20-soniechko>
15. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік. К.: Генеза. 88 с.
16. Індивідуалізація виховання дошкільника: навч. посіб. авт. колект. С.О. Ладивір та ін. К.: *Пед. думка*, 2017. 150 с.
17. Індивідуалізація виховання і навчання дітей дошкільного віку : [тексти лекцій для студентів спеціальності «Дошкільне виховання; практична психологія» денної та заочної форм навчання] / А. М. Аніщук. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 102 с.
18. Карабаєва І. Сучасні підходи до понятійно-термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: *Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 31. С. 129 – 134.
19. Каташов А. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2001. 22 с.
20. Качук Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/kachuk.pdf>
21. Киричук Т.В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2019. № 4. С. 28-32.
22. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. К.: Ред. журн. *Дошкільне виховання*, 2021. 243 с.
23. Кошіль О. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 150-162.
24. Кремінський Б. Функції освітнього середовища з точки зору створення умов для роботи з обдарованою молоддю. *Науковий часопис Національ*
25. *ного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія5: *Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 53. С. 102-108.
26. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. К.: Освіта, 2019. Ч. 1. 302 с.



27. Кузьменко В. Психолого-педагогічні умови становлення індивідуальності дошкільників. Грінченківські читання – 96. Освіта. Гуманізація. Вчитель. К.: КМУВ, 1996. С. 82–84.
28. Лобач Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. Наукові записки. Випуск 5. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 1. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 42 – 46.
29. Ковтун Є.Ф., Цимерман І.Л. Методичний поради́ник: науково-теоретичні засади, методичні та психологічні аспекти, особливості впровадження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Суми: РВВ СОІППО. 2019. 98 с.
30. Кононко О.Л., Плохій З.П. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». К.: Світич, 2019. 208 с.
31. Особливості формування життєвої компетентності дітей в умовах сільського дошкільного навчального закладу. Режим доступу: [https://allreferat.com.ua/uk/pedagogika\\_metoduka\\_vukladanny/kurosovaya/5264/pag4](https://allreferat.com.ua/uk/pedagogika_metoduka_vukladanny/kurosovaya/5264/pag4)
32. Писарчук О. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. № 4. С. 9-17.
33. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Академвидав, 2004. 456 с.
34. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». / Білан О.І., Возна Л.В. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.
35. Піроженко Т.О., Ладивір С.О., Карасьова К.В. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу: методичні рекомендації. Кіровоград, 2014. 120 с.
36. Резніченко І. Особливості створення розвивального життєвого простору для дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація, зміст роботи: зб. метод. матеріалів. Тернопіль: Мандрівець, 2011. С. 22 – 36
37. Рогальська Н. Програмно-методичне забезпечення – запорука реалізації ігрової компетенції дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2021. № 46. С. 139-145.
38. Семенов О. Технологія формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. 2021. № 1(1). С. 118-125.
39. Семенової Р.О. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
40. Стрельников В. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента. Режим доступу: <https://eprints.kname.edu.ua/29567/1/108.pdf>
41. Філімонова Т. Освітньо-виховне середовище ДНЗ як чинник патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 77 (1). С. 113-117.
42. Шалаєв І.К., Веряєв А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагог*. 2019. № 4. С. 73-84.
43. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. К.: Смысл, 2001. 365 с.

44. Чепіга В. Передбачувана та очікувана в педагогічній науці та на педагогічному полі подія об'єктивно здійснилася / В. Т. Чепіга, І. В. Чепіга, С. М. Чугай // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017, № 8(2). С. 78-83. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2017\\_8%282%29\\_\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_8%282%29__12)

**Котелянець Н.В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

## **РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначає головну мету діяльності закладів освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя.

У дошкільному віці розвиваються різні види продуктивної діяльності дітей, і звичайно конструювання, оскільки цей вид дитячої діяльності спрямований на отримання певного продукту. Здібність до конструктивної діяльності є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою.

Найбільш сприятливим періодом для цього науковці вважають старший дошкільний вік, адже у цей час спонтанна й часто репродуктивна діяльність дитини поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. Педагогічний вплив на конструктивну діяльність дітей дошкільного віку полягає у тому, що він сприяє розвитку здібностей дитини, її творчих умінь та пізнавальної активності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, О. Матюшкін, М. Поддьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна підкреслюють її виняткову роль у розвитку особистості.

Ученими (Д. Богоявленська, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубинський, Ф. Баррон, А. Біне, Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен, Д. Томсон) описано різні аспекти проблеми здібностей особистості до конструктивної діяльності. Більшість із цих питань залишається дискусійними, що свідчить про складність та різновекторність досліджуваної проблеми.

Багато педагогів та психологів присвятили свої роботи проблемі розвитку конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: Л. Венгер,

В. Мухіна, М. Поддьяков, Г. Урунтаєва, В. Нечаєва, З. Ліштван, О. Давидчук, Л. Парамонова, Л. Куцакова, Г. Урадовських тощо.

Важливість проблеми організації конструктивної діяльності засвідчують нормативні документи, якими керуються сучасні заклади освіти. Зокрема, у законі «Про освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» визначено визначальну роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. У Базовій програмі розвитку дошкільника «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України конструктивну діяльність визначено як одну з панівних ліній розвитку дитини.

В результаті аналізу Базового компонента дошкільної освіти нами було встановлено, що у змістовому наповненні освітнього напрямку «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» визначена предметно-практична, технологічна компетентність — здатність дитини реалізувати творчі задуми з перетворення об'єктів довкілля з використанням різних матеріалів, що спираються на обізнаність із засобами та предметно-практичними діями, з допомогою дорослого чи самостійно у процесі виконання конструктивних, технічно-творчих завдань, завдань з моделювання.

Результатом сформованої предметно-практичної, технологічної компетентності є творче самовираження через сформовані предметно-практичні та технологічні дії в самостійній і спільній з однолітками діяльності.

Емоційно-ціннісне ставлення: виявляє інтерес і бажання до відтворення різних об'єктів навколишнього світу різними способами (конструювання, моделювання), засобами (різні види конструкторів), природним і штучним матеріалом та інструментами; емоційно реагує, переживає почуття радісного задоволення від процесу та результату власної і колективної предметно-практичної діяльності; надає перевагу у виборі цікавих, конструктивних, предметно-практичних завдань, які передбачають участь у суспільно значущій діяльності спільно з дорослими та іншими дітьми; виявляє інтерес і повагу до професій, демонструє позитивне емоційно-ціннісне ставлення до людської праці та професійної діяльності дорослих.

В результатах освітньої роботи окреслені наступні вимоги до дитини дошкільного віку:

- виявляє обізнаність з предметами та їхніми властивостями, зокрема з матеріалами, з яких виготовляють речі (пластик, папір, метал, тканина, гума, глина тощо); має уявлення про виготовлення предметів довкілля (елементарні способи їх обробки: пошив, вирізання, видування тощо); знає та виконує правила техніки безпеки і роботи з інструментами. Розуміє важливість раціонального використання матеріалів, обережного ставлення до продуктів праці;
- володіє видами предметно-практичної діяльності: конструювання (з будівельного матеріалу, з паперу (оригамі, паперопластика), з природного матеріалу, з деталей конструкторів тощо), наочне моделювання (конструкцій, моделей, наприклад,

часу: ранок-день-вечір-ніч, пiр року: зима-весна-лiто-осiнь тощо), проектування, технічної творчості (створення конструкцій, споруд, технічних елементів). Вміє визначати мету, прогнозувати кінцевий результат, планувати послідовність дій, узгоджувати власні дії з діями партнерів;

- демонструє сформованість уміння розглядати конструкції, виокремлювати їхні основні складові, співвідносити за розмірами, формами, розташуванням, аналізувати та оцінювати результат своєї роботи та роботи однолітків, вносити корективи, виправляти помилки. Турботливо ставиться до рукотворних виробів. Вміє використовувати зразки та намагається додати самостійні знахідки та рішення у створенні виробів, проявляє фантазію, винахідливість, імпровізує, використовуючи наявні ресурси, альтернативно застосовує предмети та матеріали, зважаючи на їхні властивості, генерує ідеї та заохочує товаришів бажанням їх реалізувати, прагне довести розпочату справу до логічного завершення [1].

В програмі «Дитина» в розділі «Гра дитини» в освітніх завданнях для дітей старшого дошкільного віку («Фантазери мрійники») визначені наступні освітні завдання щодо конструктивної діяльності: формувати вміння планувати процес створення конструкцій (виокремлювати частини будівлі, співвідносити за розміром, добирати матеріали, дотримуватись послідовності будівництва), обговорювати його з іншими учасниками гри; спонукати дітей до прояву творчості, ініціативності, винахідливості в процесі будівництва з різних видів конструктора (тематичні конструктори, дрібні та великі будівельні матеріали, універсальні пластмасові конструктори, зокрема «LEGO»), природних та штучних матеріалів тощо, а також до якісного виконання задуму; формувати вміння аналізувати та адекватно оцінювати роботу; заохочувати до використання споруд в інших видах ігор [12, с.170].

В освітній програмі для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» в напрямі «Образотворча діяльність» (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) щодо конструювання передбачені наступні освітні завдання:

- Формувати навички формоутворення основи під час роботи з картоном і папером (закручування прямокутника в циліндр, кола – в конус тощо), складання паперу навпіл, по діагоналі (оригамі), створення за шаблоном площинних іграшок з рухливими кінцівками. Вчити під час роботи з природним та викидним матеріалом обирати виразну основу для конструкції за формою, фактурою, кольором, формувати її за допомогою додавання або забирання деталей для отримання виразного образу, використовувати матеріали для закріплення. Під час роботи з будівельним матеріалом підбирати потрібні деталі для основи будівлі, виокремлювати частини будівлі та розташовувати їх у просторі, а також розміщувати допоміжні деталі конструкції, використовувати інший матеріал для архітектурного декору (дрібні іграшки, природний матеріал), створювати колективні композиції.

- Стимулювати вияв ініціативи і творчості у створенні конструкторсько-художніх образів під час індивідуальної чи командної роботи.
- Створювати умови для застосування різноманітних інструментів і матеріалів (папір, картон; природний; викидний; будівельний) для конструювання, виготовлення іграшок та інших конструкторсько-художніх образів з різних матеріалів і різними способами (за малюнком, схемою, планом, уявою) [24, с.26 - 27].

Особливістю комплексної освітньої програми «Дитина в дошкільні роки» є чітке структурування блоку конструювання, який передбачає такі складники: конструювання на площині, конструювання в просторі, розвиток творчих здібностей, розвиток критичного мислення, показники компетенції дитини в конструюванні та основні шляхи реалізації освітньої лінії [11, с. 143].

Показники компетенції дитини в конструюванні: знаходить різні варіанти викладання геометричних фігур; креслить розгортки і створює моделі знайомих геометричних фігур у просторі, об'єднує їх у композиції; конструює з підручних матеріалів, комбінує різний будівельний матеріал; створює композиції різноманітних об'єктів на площині та в просторі; уміє працювати в колективі, бере участь у колективних проектах [11, с. 145].

Проаналізовані освітні програми містять широкий спектр завдань, показників формування компетенції з конструювання.

Термін «конструювання» походить від латинського слова «construere», що означає створення моделі, побудова, приведення в певний порядок і взаємовідношення різних окремих предметів, частин, елементів.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що вчені характеризують основну категорію нашого дослідження по-різному. В. Нечаєва оперує поняттям «конструювання», що передбачає створення проектів з деталей будівельного матеріалу, виготовлення іграшок і поробок з паперу, картону, дерева, інших матеріалів та конструкторів. За своїм характером воно схоже на образотворчу діяльність та гру [23]. Діти виготовляють перші конструкції під час предметної діяльності в результаті практичних дій з кубиками, пірамідками. Дорослий наділяє такі споруди певним смислом, пояснює, для чого їх можна використати.

Л. Парамонова вважає, що конструктивна діяльність належить до практичної, спрямованої на реалізацію попередньо запланованого задуму – реального продукту, який відповідає своєму реальному призначенню [25].

А. Давидчук у своєму дослідженні характеризує конструктивну діяльність як складне новоутворення, синтез ігрових і навчально-пізнавальних дій, у результаті яких виготовлено новий продукт [9].

Е. Гур'янова тлумачить конструктивну діяльність як вид продуктивного мислення, результатом якого є створення суб'єктом нового оригінального продукту, оволодіння новими способами роботи [7].

У педагогічній науці конструювання вважають засобом інтелектуального розвитку дитини. Водночас, на практиці цей вид діяльності використовується для розв'язання практичних завдань та забезпечення естетичного виховання дітей [13].

Конструювання належить до продуктивних видів діяльності так як спрямовано на отримання певного продукту.

Ф. Фребель одним з перших розробив ігри-поробки, у яких використано різні матеріали (папір, скіпа, горох тощо), наголошуючи на тому, що дітям для гри потрібен «найпростіший гральний матеріал, з якого б дитина сама могла створювати різні форми предметів. Такий спосіб гри надзвичайно збуджує й розвиває винахідливість та творчу силу дитини» [35].

Конструктивна діяльність передбачає розв'язання певних конструктивно-технічних завдань, що вимагає організації установалення взаємного розташування елементів і частин цілого за конкретною логікою відповідності конструкції реальному предмету й функціональному призначенню. Дорослий формує в дитини вміння наділяти конструкції змістом та спонукає до ігрової діяльності з моделлю, конструкцією. У старшому дошкільному віці розвивають два види коняк-руктивної діяльності: зображення й будівництво для гри. Захоплення дитини самим процесом конструювання засвідчує, що конструктивну діяльність наближено до образотворчої. Мотивом конструктивної діяльності є гра, а метою – створення практичної будівлі, які демонструють схильність такої діяльності до технічної творчості.

Аналітико-синтетична діяльність є підґрунтям конструктивної творчої діяльності, що передбачає дослідження предметів, забезпечує визначення способів конструювання. Здійснювати аналіз зразка й вибирати способи його побудови дитині допомагає спеціально організована педагогом пізнавальна діяльність, яка охоплює обстеження зразка, планування ходу конструювання, створення задуму під керівництвом дорослого. Основною ознакою конструювання дітей старшого дошкільного віку є відтворення й перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів). Особливо важливим є розвиток просторової уяви й образного мислення.

Сама конструктивна діяльність, як зазначав О. Венгер, залучає дітей та вихователів до роботи з активною самостійною побудовою наочних моделей предметного довкілля [5]. Дошкільники у процесі конструювання вчаться розуміти ознаки предметів дійсності. Застосування в конструюванні графічного моделювання дає змогу кожну дитину дошкільного віку залучити до самостійної творчої діяльності. Конструювання є тим видом діяльності дітей дошкільного віку, який спрямовано на формування дій наочного просторового моделювання. Важливим у такій діяльності є зв'язок з художньою та конструктивно-технічною діяльністю дорослих.

Конструювання передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей. Виконання його розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких умінь та якостей характеру людини.

Ф. Бунятова важливою ознакою конструктивної діяльності вважає її продуктивність, яка виявляється у створенні конструкцій з різних

елементів з використанням різних способів з'єднання й взаємне розташування частин цілого. Конструктивна діяльність процесуально передбачає розв'язання мислинневих завдань: постановка мети, планування послідовності виконання дій, формування простих умовисновків, контроль за виконанням простих дій (операцій щодо забезпечення міцності й стійкості конструкції), аналіз отриманого результату, оцінка результатів конструювання [4].

В організації конструктивної діяльності важливу роль відіграє попередній досвід дитини: уявлення про модель, отримані попередньо навички, знання, уміння оперувати елементами конструкції, рівень розвитку мислення, психомоторики. Конструктивна діяльність дитини дошкільного віку на думку О. Лурії є однією з форм предметно-діяльнісного мислення [20].

В конструктивній діяльності показниками творчості є новизна способів побудови предмета, самого предмета й прийомів конструювання. Серед особливостей конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку називають такі: засвоєння способів аналізу предметів і створення конструкцій; пізнання конструктивних властивостей деталей, матеріалів; розширення сфери творчих виявів. Відтворення й перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів) є ознакою конструювання дітей старшого дошкільного віку.

У структурі процесу конструктивної діяльності передбачено три етапи: 1) конструювання проєкту-задуму: вивчення ситуації, виокремлення параметрів і логіки ситуації; 2) конструювання моделі відповідно до визначених попередньо параметрів; 3) конструктивний процес реалізації ідей.

Навколишнє середовище та його багата палітра є джерелом задуму дітей: різноманітний предметний і природний світ, соціальні явища, художня література, різні види діяльності й насамперед гра, але сприйняття навколишнього в дітей часто буває поверхневим, вони схоплюють передовсім зовнішні риси предметів і явищ, які відтворюють у практичній діяльності. Для більш глибокого опанування навколишнього, для формування в них уміння бачити визначні риси предметів і явищ, а також їхні взаємозв'язки й по-своєму їх передавати в конструкціях та виробках важливо створювати умови. Тоді конструювання ґрунтується на образних уявленнях реальних або кимось придуманих (наприклад, у казці) об'єктів, які стають основою задумів дітей.

В результаті збагачення різних видів дитячої діяльності новим змістом, способами й прийомами в дітей виникає здатність до побудови нових і досить оригінальних образів, що позитивно впливає на розвиток дитячого мислення, уяви й самої дитячої діяльності та конструювання.

При цьому особливо важливим, як указують науковці Л. Парамонова, І.Пашіліте [26; 27], є вміння оперувати образами в просторі для зміни просторового положення цілісного образу (обертання, переміщення) так і для перетворення структури образу (перегрупування його складників деталей тощо). Таке оволодіння просторовим мисленням значно розширює можливості дітей у різних видах творчого конструювання.

Невіддільним складником конструювання є досягнення емоційної забарвленості дитячої діяльності, у якій дитина вільно може використовувати різні матеріали, створювати оригінальні образи. Зв'язок конструювання з іншими видами діяльності (грою, театром), з його повсякденним життям, робить його особливо цікавим, емоційно насиченим і стає одним із засобів самовираження. У дітей виникає стійка потреба в такій діяльності.

В організації конструктивної діяльності виділяють наступні етапи:

- формулювання й прийняття дітьми цілей та завдань діяльності;
- постійне розширення змісту, методів, засобів і форм діяльності;
- становлення дитини як суб'єкта діяльності із засвоєнням змісту освіти;
- взаємодія всіх суб'єктів діяльності;
- стимулювання пізнавально-творчої активності дошкільників;
- організація предметних дій, своєчасне переведення дітей на вищий операційний рівень;
- коригування процесу й результату конструктивної діяльності, порівняння різноманітних прийомів, шляхів розв'язання завдань, результатів, їх оцінка, аналіз;
- визначення перспектив подальшої діяльності, створення на заняттях дослідницької творчої атмосфери, залучення кожної дитини до активного пізнавального процесу на основі співпраці.

Дитині для успішної конструктивної діяльності потрібно мати чітке уявлення про основні властивості об'єкта, який має намір відтворити. Таке уявлення набувається в результаті попереднього вивчення предмета. Для цього М. Поддьяковим визначена важлива чітка послідовність дій, а саме:

- 1) сприйняття цілісного образу предмета;
- 2) виокремлення частин і їхніх властивостей;
- 3) визначення просторових відношень відносно частин предмета;
- 4) виділення найменших деталей і встановлення їхнього просторового положення щодо основних частин;
- 5) повторне цілісне сприйняття предмета [29].

За М. Монтессорі фундаментом дидактичних особливостей організації конструктивної діяльності є:

- врахування феномену поляризації уваги, що дає змогу дійти до висновку про вільний саморозвиток дитини і про способи організації її діяльності в спеціально створеному середовищі;
- урахування сенситивних періодів зростання дитини (у момент сенситивної фази ініціюється спонтанний навчальний процес, тобто саме середовище робить можливою дію творчих потенцій дитини і набуття нею життєвого досвіду; відбувається у такий спосіб природна гра в обмін: біологічна зрілість приходить з одного боку через середовище, а з іншого – через безперервний поступальний розвиток свідомості);
- необхідність постійної підтримки раціональності простору дитячого оточення, оскільки «...безлад у світі нескінченно пригнічує дитину», – відмічала М. Монтессорі;



- забезпечення «свободи в спрямованих діях дитини у фазі «нормалізації» (так званий психологічний феномен, коли навколишній простір дає змогу дитині творчо діяти, а розрізнені спалахи дитячої енергії поєднуються). Нормалізація відбувається під час концентрації дітей на певній діяльності. Важливо, щоб усі предмети викликали у дитини живий інтерес, могли бути застосовані за своїм призначенням і використовувалися точно;
- дотримання «ідеї спонтанного, опосередкованого навчання», сутність якої полягає в тому, що дитина вчиться легко, не помічаючи, що вчиться; кожен дидактичний матеріал, запропонований дітям для вправ, містить дві мети: пряму й непряму (пряма – це мета, яку ставить перед собою дитина, а непряма – це мета вихователя, який придумав конструктор, щоб дитина, вправляючись із ним, непомітно розвивала зір, координувала рух, вчилася концентрувати увагу й готувалася до вивчення складнішого) [22].

У навчально-виховному процесі конструктивна діяльність дошкільників відбувається: 1) під час занять із конструювання (образотворчої діяльності); 2) у сюжетно-рольових іграх; 3) у ході розв'язання проблемних завдань, що виникають у різних видах діяльності протягом дня.

### **Конструктивна діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку**

Конструктивна діяльність є тим видом активності дітей, результат якої матеріалізовано у формі продукту, що об'єктивно віддзеркалює динаміку творчого розвитку. Дитяче конструювання має творчо-перетворювальну природу й відповідає потребам та інтересам дошкільника, тому за умовами правильної організації може бути творчим.

Як і маніпулятивна діяльність, конструювання розвивають у дошкільному віці одним з перших. Дошкільник є суб'єктом діяльності й конструктором за своєю суттю, тому конструює все: від слів до складних конструкцій, використовуючи у ролі деталей конструктора предметні й образні матеріали.

Конструктивну діяльність, як засіб розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку досліджувала Ю. Демидова. Вона наголошує, що саме така діяльність є головним фактором формування першооснов пізнавальної самостійності [10]. В діяльності конструювання відбувається інтелектуальний розвиток дошкільників, вони вчаться виділяти істотні ознаки, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між елементами конструктора й готовими моделями, навчаються планувати свою діяльність і діяти чітко за планом.

О. Лурія досліджував вплив конструктивної діяльності на розумовий розвиток дітей. Він зробив висновок про те, що вправи з конструювання змінюють характер їх пізнавальної діяльності [20].

Працюючи з тканиною, папером, природним і покидьковим матеріалами дошкільники пізнають властивості й особливості роботи з ними, вчаться планувати свої дії, аналізувати форму предметів. Діти закріплюють знання про основні форми й назви кольорів навколиш-

нього світу; формують досить чіткі й повні уявлення про предмети та явища. Ці знання та уявлення є міцними, оскільки «... річ, зроблена самою дитиною, з'єднана з нею живим нервом, і все, що передається її психіці цим шляхом, буде незмінно жвавіше, інтенсивніше, глибше й міцніше того, що є чужим, фабричним і досить часто бездарно вигаданим, якими є більшість уживаних наочних посібників» [15]. Таким «живим нервом» є емоції дитини.

Формування конструктивної діяльності як психолого-педагогічного феномена, на думку психолого-педагогічної науки, створює сприятливі умови для розвитку перцептивних дій та інтелектуального моделювання властивостей і відношень предметного довкілля з використанням спеціальних засобів пізнання – еталонів (узагальнених образів змодельованих об'єктів), що з'явилися в попередньому досвіді людини.

У процесі використання різних матеріалів й техніки роботи, виконання зображення, дитина починає бачити, що той самий образ можна створити з паперу, листя, з тканини, жолудів, із шишок, пінопласту тощо. Для вироблення виразного образу можливе застосування різних прийомів, проте ці прийоми дошкільники можуть засвоїти тільки за допомогою дорослого.

Пізнавальні процеси та інтерес до створення різних виробів, розвинуті в процесі діяльності, сприяють формуванню творчості, а позитивний відгук на діяльність допомагає долати труднощі.

Цей вид діяльності, з одного боку, вимагає від педагогів створення умов для просторового орієнтування, оскільки дитині потрібно уявити створювану конструкцію загалом, ураховувати її просторові характеристики, розташування частин деталей. Педагогу потрібно зважати й на те, що саме в конструюванні формуються навички орієнтування. Уявлення про простір складається з конкретних ознак форми, величини, протяжності, об'ємності предметів, а також зі структурних одиниць (частин і деталей).

У конструктивній діяльності вдосконалюється зорове сприйняття дитиною предметів довкілля; створюється передумова для розвитку здібності проводити глибокий зоровий аналіз моделі та предмета, тобто формується здатність порівнювати, робити зоровий аналіз, водночас сприймати й мислити. Діти виробляють узагальнені способи дій, уміння цілеспрямовано обстежувати предмети або зразки конструкцій під час навчання конструювання.

Конструювання також сприяє фізичному розвитку дитини. Постійні вправлення в різноманітних рухах формують їхню швидкість, спритність, здатність легко контролювати зором; поліпшується узгоджена робота окремих груп м'язів.

Конструювання формує не лише рухові здібності дитини, але й стійку концентрацію уваги, допомагає розширити обсяг пам'яті та розвиває увагу, що сприяє систематизації образних уявлень й ефективному засвоєнню абстрактних понять.

Конструктивна діяльність є засобом розумового, морального, естетичного виховання дітей. У процесі такої діяльності формуються такі важливі якості особистості: самостійність, працьовитість, ініціатива, організованість. Виготовлення різних виробів та іграшок дітьми сприяє

вихованню турботливого й уважного ставлення до близьких, бажання зробити для них щось приємне.

Виготовлення виробів з природного матеріалу формує в дітей особливе ставлення до навколишнього світу – діти починають бачити й відчувати красу та неповторність природи.

На основі аналізу проведених досліджень з навчання дітей конструювання можна стверджувати, що робота з різними матеріалами дозволяє:

- реалізовувати тісний контакт дитини з природним, культурним і соціальним середовищем; пізнати на цій основі навколишній світ у всьому розмаїтті відношень;
- розвивати естетичне сприйняття в процесі спостереження й перетворення об'єктів природи, розглядання світу предметів, творів мистецтва та формування естетичної оцінки;
- створити емоційно-сприятливе середовище й формувати в ньому інтерес до роботи з різними матеріалами;
- організувати творчу діяльність дошкільників як засіб усебічного розвитку особистості дитини;
- об'єднати різні види художньої діяльності в єдину систему, що дозволяє розвивати дитячу художню творчість;
- використовувати подібність застосування різних способів і прийомів оброблення матеріалів для прискорення процесу пізнання навколишнього світу й розвитку дитячої образотворчої діяльності;
- широко застосовувати колективні форми організації дитячої праці для створення різноманітних композицій, з подальшим їх використанням у суспільному житті закладу дошкільної освіти.

В дошкільному віці формування творчого конструювання є найважливішим психолого-педагогічним завданням. Як засвідчили наші дослідження, кожна з форм організації навчання конструювання може мати розвивальний вплив на ті чи ті здібності дітей, які разом є основою формування їхньої творчості, але це можливо, за наявності низки умов, з-поміж яких: наповнення новим розвивальним змістом кожної форми навчання з урахуванням специфіки виду конструювання (з деталей конструкторів, з паперу, з природного матеріалу тощо); забезпечення органічного взаємозв'язку всіх форм навчання для розроблення цілісних взаємозбагачувальних видових підсистем конструювання й побудова на цій основі загальної системи формування дитячого творчого конструювання.

Основними загальними показниками творчого конструювання як процесу діяльності та його продукту є:

- створення «образів» (конструкцій) – їх кількість, варіативність, новизна, оригінальність, виразність, ступінь віддаленості створюваного образу від вихідних даних, наділення тих самих образів різними властивостями;
- уміння будувати різні образи на одній основі;
- уміння бачити ціле раніше частин;
- інтелектуальна активність і захопленість дітей пошуковою діяльністю, їхня емоційна включеність.

Формування творчого конструювання ґрунтується на трьох взаємопов'язаних складниках: розвиток самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом; розвиток образного мислення, мовлення, уяви; формування узагальнених способів діяльності. Орієнтування в матеріалі до формулювання будь-яких завдань, організоване дорослим як самостійне дитяче експериментування, яке стає пізнавальним, засвоєння узагальнених способів конструювання (технічних і створення образу) спонукає дітей «вбудовувати» присвоєні раніше способи в нові смислові контексти, що зумовлює пошук нових способів, нових образів і нових смислів, заснованих на пізнавально-емоційному переживанні, інтелектуальній активності дітей. Усе викладене забезпечує внутрішній взаємозв'язок між мисленням, уявою, довільністю й свободою діяльності [17].

Діти у процесі такої діяльності протягом усього дошкільного віку формують універсальну здатність до побудови будь-якої значущої діяльності (образотворчої, мовної, ігрової тощо) як створення цілісності (малюнка, тексту, сюжету) з різних одиниць, проте тими самим способами: комбінування, зміна просторового положення, добудовування, прибирання зайвого тощо. Важливим способом створення однієї цілісності на основі іншої, який вкрай рідко використовують в інших видах дитячої діяльності є прибирання зайвого. Майже всі ігри, іграшки, конструктори тощо побудовано за принципом створення цілого з частин (пазли, складні кубики, пірамідки, конструктори з різними сполуками деталей – пази, шипи). Тоді у дітей набагато легше формуються способи комбінаторики й добудовування, оскільки вони вже є в їхньому досвіді. Спосіб отримання цілісності шляхом прибирання зайвого вимагає від дитини вміння схоплювати ціле раніше частин, що значно збагачує діяльність, розширює її творчі можливості.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі конструктивні вміння:

- вміння впізнати й виділити об'єкт (бачити суттєве, тобто вміння абстрагуватися);
- вміння зібрати об'єкт із готових частин (синтезувати);
- вміння розчленувати, виділити складові (аналізувати);
- вміння видозмінювати об'єкт за заданими параметрами, отримуючи при цьому новий об'єкт із заданими властивостями.

Формування та розвиток усіх вищезгаданих умінь залежить безпосередньо від рівня стимуляції та розвитку наочного, образного, словесного видів мислення дошкільників, як важливого міжетапного становлення повноцінного конструктивного виду мислення на наступних етапах розвитку [21].

Конструювання має значення для розвитку в дітей просторових уявлень, оскільки під час спорудження конструкції дитина уточнює й поповнює знання, попередньо намічає її положення в просторі, розташування частин. Конструктивна діяльність сприяє практичному пізнанню дітьми властивостей геометричних тіл та просторових відношень. Мовлення дітей при цьому збагачується новими термінами й поняттями.

Оволодіння прийомами конструктивного мислення сприяє формуванню в дитини цілісної картини світу, активізує пізнавальні здібності,

виробляє вміння розмірковувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку. Заняття з конструювання змінюють способи орієнтування дитини в довкіллі, навчають її визначати та називати істотні зв'язки й відношення між об'єктами, що сприяє розвитку інтелектуальних можливостей та мовлення.

Завдяки різноманітним видам художньої діяльності та конструюванню, дошкільники мають можливість розмежовувати властивість предмета від нього самого. Ознаки та властивості предмета є для дитини об'єктом спеціального спостереження та розгляду. Завдяки цій діяльності, у мисленні дитини з'являються такі категорії величин, як кольори та форми просторових відносин.

Дошкільники у процесі конструювання розвивають уміння планувати свою роботу, керуватися розробленим планом, досягати певного результату. Спільна конструктивна діяльність дітей є значущою у виробленні первинних навичок роботи в колективі – уміння домовлятися, працювати дружно.

Окрім того, розвивається мовлення дітей, яке спрямовує діяльність. Діти вчаться послідовно розповідати про перебіг роботи, формулювати свої думки. Значна кількість авторів наголошують (Є. Ігнат'єв [14], Т. Комарова [16], Н. Сакуліна [33], Є. Тихеева [34]), що в процесі продуктивних видів діяльності, зокрема під час роботи з різними матеріалами, розвивається активне й пасивне мовлення дітей. Дошкільники ознайомлюються з назвою матеріалів та інструментів, спілкуються між собою в процесі виготовлення виробів або колективних композицій. Мовлення дітей у цьому разі формується під час діяльності логічно й природно.

В роботі з папером, тканиною, шишками, листям, соломою, пластиком діти дошкільного віку пізнають такі властивості матеріалів як: крихкість і твердість, пластичність і жорсткість, шорсткість і гладкість, ознайомлюють із зразками кольору, форми й розмірів предметів; навчаються визначати положення предметів у просторі. У процесі створення виробів у дітей формується система знань про зміни властивостей матеріалів під час їх оброблення та поповнюється словниковий запас.

Дитина, унаслідок створення різноманітних виробів, починає усвідомлювати себе як особистість, вона має змогу висловити своє ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя.

Конструктивна діяльність дітей 5 – 6 років дуже схожа на конструктивну діяльність дорослих. Незважаючи на те, що дитина дошкільного віку не вносить новизни ні в матеріальні людські цінності, ні в культурні цінності суспільства, а продукт дитячої діяльності ще не впливає на суспільство загалом, керівництво дитячою конструктивною діяльністю з боку дорослих створює сприятливі умови для естетичного виховання дітей дошкільного віку. Зазвичай результат конструктивної діяльності дорослих найчастіше має практичне значення (будівля школи, театру тощо), то споруди створені дітьми рідко створюються саме для практичного використання. Зазвичай дошкільники, які з великим захопленням займаються втіленням якогось задуму, втрачають до цього об'єкта інтерес відразу після його завершення.

На підставі викладеного вище можна підсумувати, що конструктивну діяльність у змістовному аспекті розуміємо як складне утворення, котре вибудовується на основі глибокого знання емпіричного матеріалу та високого рівня розвитку просторового мислення.

### **Організаційні форми організації навчання конструюванню дітей старшого дошкільного віку**

У сучасних дослідженнях з питань організації конструктивної діяльності дошкільників визначено різні її форми, а саме: конструювання за зразком (Ф. Фребель) [35]; за моделлю (О. Лурія) [20]; за конкретними умовами (А. Давидчук) [9]; за простими кресленнями й наочними схемами (С. Лоренсо, В. Холмовська) [36]; за задумом, за конкретною темою (З. Ліштван) [18]; каркасне (М. Поддьяков) [30]. Розглянемо всі зазначені форми організації навчання конструювання дітей дошкільного віку.

**Конструювання за зразком** було розроблено Ф. Фребелем [35]. Дошкільникам пропонують зразки будівель, які виконані з деталей конструкторів та будівельного матеріалу, виробів з паперу, демонструють способи їх відтворення. Дана форма навчання ґрунтується на наслідуванні та забезпечує безпосередню передачу дошкільникам готових знань, способів дій. Таке конструювання не сприяє розвитку творчості дошкільників.

Конструювання за зразком, підґрунтям якого є наслідувальна діяльність, виступає важливим навчальним етапом. У процесі навчання цієї форми конструювання можна розв'язувати завдання, які можуть забезпечити перехід дітей до самостійної пошукової творчої діяльності.

**Конструювання за моделлю** було розроблено А. Міреновою. О. Лурія також використав його у своєму дослідженні [20]. В даному виді конструювання дітям демонструють модель для зразка. Контури окремих складників приховано. Діти повинні відтворити цю модель з наявного в них будівельного матеріалу. Дошкільнику пропонують задачу, але не дають спосіб її розв'язання.

Розв'язуючи ці завдань діти вчать підумки розбирати модель на частини, відтворювати у своїй конструкції, підбирати й використовувати ті або інші деталі. Такий аналіз забезпечує пошук, який спрямований на передачу лише зовнішньої схожості з моделлю без установлення залежності між її частинами, а також функціонального призначення частин та конструкції загалом, оскільки структурні частини від дітей приховано.

**Конструювання за умовами**, запропоноване М. Поддьяковим [28], відрізняється від попередніх. Дошкільникам не дають малюнки, зразки споруди і способи її конструювання, а лише визначають умови, яким повинна відповідати ця споруда і які підкреслюють практичне її призначення (наприклад, побудувати через річку місток певної ширини для пішоходів та транспорту, гараж вантажних машин тощо). Завдання конструювання виражено в умовах, тому є без окреслених способів розв'язання, проблемним.

У процесі такого конструювання у дошкільників формуються уміння аналізувати умови, на основі яких діти організують свою практичну діяльність досить складної структури. Дошкільники легко та

міцно засвоюють загальну залежність структури конструкції від її практичного призначення й потім можуть самі, установивши залежність, визначати умови, яким буде відповідати їх споруда, створювати задуми та реалізовувати їх, тобто самі можуть ставити завдання.

**Конструювання за найпростішими кресленнями й наочними схемами** розробила В. Холмовська [43]. Науковець зазначає, що сама діяльність має риси моделювання, так як з деталей будівельного матеріалу передбачено відтворення зовнішніх та окремих функціональних особливостей реальних об'єктів. Авторка створює можливості для розвитку внутрішніх форм наочного моделювання, які найбільш успішно можна застосовувати в разі навчання дошкільників спочатку побудови простих схем-креслень, які демонструють зразки будівель, а потім, навпаки, практичного створення конструкцій за простими кресленнями-схемами.

**Конструювання за задумом** порівняно з конструюванням за зразком має більш широкі можливості для розгортання творчості дітей, для вияву їх самостійності, оскільки дошкільник сам вирішує, що і як буде конструювати, але створення задуму майбутньої конструкції і його реалізація є досить складним завданням для дітей – задуми нестійкі й часто змінюються у процесі діяльності. Згідно досліджень, для організації пошукового й творчого процесу, у дошкільників потрібно виробити узагальнені уявлення про об'єкт конструювання, забезпечити засвоєння узагальнених способів конструювання й сформувати вміння шукати нові способи. Ці знання та вміння розвиваються в процесі інших форм конструювання (за зразком та умовами). Конструювання за задумом не є засобом навчання дошкільників створювати задум, а лише дозволяє самостійно й творчо використовувати знання й уміння, здобуті раніше.

**Конструювання на задану тему.** Дошкільникам пропонують загальну тематику конструкцій («місто», «транспортні засоби» тощо), а вони самі створюють задуми конкретних виробів, будівель, вибирають матеріал та способи їх виконання. Така форма конструювання поширена та близька за суттю до конструювання за задумом, оскільки має одну відмінність – задуми дошкільників обмежуються темою. Основна мета організації конструювання на задану тему – це актуалізація та закріплення вмінь і знань, а також орієнтування дітей на нову тематику.

**Каркасне конструювання**, запропоноване М. Поддьяковим [35], передбачає початкове ознайомлення дошкільників з простим за будовою каркасом як центральною ланкою споруди (його частинами, специфікою їхньої взаємодії) й подальшу демонстрацію вихователем різних його змін, що зумовлюють трансформацію конструкції. В результаті дошкільники легко засвоюють загальний принцип будови каркаса та вчаться виокремлювати особливості конструкції за заданим каркасом. В конструюванні даного типу дитина, дивлячись на каркас, доміслює, ніби домальовує його, приєднуючи до того самого каркасу різні додаткові деталі. Відповідно до цього «каркасне» конструювання може стати ефективним засобом формування уяви, узагальнених способів конструювання, образного мислення, але організація такої форми конструювання вимагає розроблення спеціального конструкторського

матеріалу, що дозволяє дітям складати різні каркаси – основи майбутніх конструкцій, які відповідають їхнім задумам, і потім добудувати їх для того, щоб створити цілісні об'єкти.

Розрізняють також різні види конструювання: технічне й художнє, у кожному з яких використовують зазначені форми конструювання.

До технічного належать конструювання з будівельного матеріалу, великогабаритних модулів, деталей конструкторів, а також конструювання на основі комп'ютерних програм.

**Конструювання з будівельного матеріалу.** Систематичне та цілеспрямоване навчання саме такого виду конструювання в практиці відсутнє. Його здебільшого використовують у взаємозв'язку з грою під час навчання дітей раннього та молодшого дошкільного віку. З дітьми після 5 років таке навчання здебільшого не організують. Діти самі у вільний від занять час створюють різні споруди переважно для гри.

**Конструювання з деталей конструкторів,** які мають різні способи кріплення (наприклад пази, гайки, штифти, шпильки), так само, як конструювання з будівельного матеріалу, найперше можна вважати технічним конструюванням.

Основні деталі конструкторів мають геометричну форму. З'єднання деталей в різних комбінаціях дозволяє демонструвати реальні об'єкти, моделювати їх структуру з погляду функціонального призначення кожного.

Цей вид конструювання до цих пір вважали складною репродуктивною діяльністю. Здебільшого його використовували в роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Збираючи різні моделі за малюнками і схемами, які є практично в кожному конструкторському наборі, діти займалися трудомісткою збірно-розбірною діяльністю. Для успішного відтворення малюнка, схеми дошкільникам потрібно вміти правильно їх «читати», подумки перекладати об'ємні предмети, частини, деталі в площинні й навпаки.

**Конструювання з великогабаритних модулів.** Використання великогабаритних м'яких модулів з'явилося відносно недавно. Об'ємне й площинне конструювання найбільше відповідає фізичним та розумовим можливостям дітей старшого дошкільного віку (5–7 років).

На сьогодні існують великі модулі об'ємні та площинні, що дозволяє створювати великомасштабні площинні й об'ємні конструкції.

Великомасштабне конструювання з використанням різних за кольором, формою та розмірами модулів дає дошкільникам унікальну можливість освоювати великі площі приміщень, що значно впливає на розвиток їх орієнтувань в просторі. На відміну від дрібних настільних матеріалів великі модулі дають можливість дітям створювати конструкції для спортивних змагань, ігор тощо.

**Комп'ютерне конструювання.** Особливість процесу конструювання полягає у комбінуванні (перетворенні) та відтворенні просторових уявлень (образів). Особливо значущим є розвиток просторової уяви (Б. Ребус) [32], образного мислення (М. Поддьяков [30], І. Якиманська [37]).

Конструкторська діяльність, з одного боку, вимагає від дошкільників досить складних просторових орієнтувань, так як їм треба уявляти



майбутню конструкцію загалом та її просторові характеристики зокрема, враховувати просторові відношення деталей та частин. З іншого боку, конструювання, як ніяка інша діяльність, може забезпечити формування просторового орієнтування. Уявлення дітей про простір складається з конкретних ознак величини, форми, протяжності, об'ємності предметів, а також їх структурних одиниць: частин, деталей.

Комп'ютер може виступати засобом розвитку у дітей старшого дошкільного віку просторового уявлення в оперуванні образами (їх комбінування та трансформація). На думку Б. Ломова, комп'ютер дає можливість людині, яка створювала «внутрішній образ», перенести його з голови на екран та працювати з ним, ніби із зовнішнім об'єктом [19].

До художнього конструювання належить конструювання з паперу та конструювання з природного матеріалу.

**Конструювання з паперу** використовують коли дошкільники створюють художньо-естетичний продукт: вироби для прикрашання інтер'єру, казкові фігурки для ігор (театралізовані, сюжетні).

Сьогодні відомі різноманітні техніки роботи з папером: зминання, розривання, скручування, розрізання, згинання. Згинання та розрізання є більш складними та більш поширені в педагогічній практиці. З 5 років дошкільники успішно засвоюють техніку конструювання, яка передбачає скручування, зминання й розривання паперу, можна пропонувати раніше – у три-чотири роки. Діти використовують з задоволенням цю техніку у подальшій діяльності, створюючи окремі елементи виробу (наприклад бантик для клоуна чи ляльки; квіти в кошику).

Конструювання з паперу з використанням різної техніки є найскладнішим, оскільки воно передбачає наявність у дошкільників добре розвинутого просторового уявлення та не дозволяє діяти методом проб і виправляти неправильні дії, так як складання й розрізання виправити вже не можна.

Традиційну методику побудовано на наочному й докладному поясненні процесу виготовлення кожної конкретної іграшки. В результаті дошкільники формують уміння тільки повторити зразок (репродуктивної діяльності) й засвоюють установку на відтворення вже добре відомого, що не сприяє розвитку ініціативного, самостійного творчого конструювання.

Основними умовами розвитку творчого конструювання є такі:

- 1) використання різних технік, спочатку простіших її видів (скручування, зминання, розривання);
- 2) формування узагальнених способів конструювання у процесі оволодіння більш складною технікою (оригамі, об'ємна скульптура, кірігамі).

**Конструювання з природного матеріалу** за своєю суттю ближче до художнього виду продуктивної діяльності, ніж до технічного. Створюючи образи дошкільники не стільки структурно їх відтворюють, як у технічному конструюванні, скільки висловлюють власне ставлення до них, передають їх риси, що засвідчує художню природу даних образів.

Завдання вихователів – навчити дошкільників відчувати специфіку природного матеріалу, бачити багату палітру його форм, фарб, фактуру й на основі цього створювати різноманітні художні образи. Це

сприяє розвитку творчості, підґрунтям якої є оволодіння узагальненими способами побудови образу з опорою на наочність (природний матеріал) і наявні у них багатоаспектні уявлення з власного життя, казок, фільмів тощо.

Таке навчання конструювання сприяє розвитку творчої уяви, описового й виразного мовлення, формуванню вміння виконувати колективно задуману роботу в загальному темпі й ритмі, співпрацювати й безконфліктно розв'язувати спірні питання.

Не менш важливим є також те, що дошкільники не тільки можуть побачити щось у природному матеріалі, домислити образ та оригінально його виконати, але й дбайливо ставитися до нього: збирати матеріал (вигадливі шишки, сучки, гілки тощо), а не рвати, ламати, обрізати, тобто ставитися до природи дбайливо.

Водночас діти набувають досвіду безпечного й обережного поводження з природними об'єктами (невідому рослину не можна чіпати, можна порізатися травою, поранитися об гострий сучок тощо).

Виявлена в нашому дослідженні специфіка різних форм організації навчання конструювання дозволяє наповнити їх новим змістом і використовувати у взаємозв'язку з метою формування творчої діяльності.

Конструктор LEGO є одним з видів конструкторів, який використовується у процесі роботи зі старшими дошкільниками. Ігри з LEGO – конструктором виступають дієвим засобом, який дає можливість навчати дітей через гру, адже в самій його назві закладено розуміння покликання дітей в цьому світі.

У своєму дослідженні Ю. Грицкова описує LEGO як «універсальний конструктор, який має ряд переваг перед іншими конструкторами: велике різноманіття деталей, унікальна пластмаса та можливість оригінального їх використання, якість, яскравість, безпечність, свобода у виборі тематики та матеріалу, що викликає з боку дошкільників інтерес саме до цього конструктора [6].

LEGO допомагає дошкільникам втілювати свої задуми у життя, будувати та вигадувати, захоплено працюючи й насолоджуючись результатом. Вони можуть відчувати себе творцями, експериментують та створюють щось нове для себе та гри.

Ігри з конструктором не набридають дітям тривалий час, оскільки досить варіативні, мають багато комбінацій. Конструюючи самостійно та під час занять, діти уявляють, фантазують тощо. Дошкільники із задоволенням моделюють улюблених казкових героїв чи тваринок. Кожна дитина може створити власний образ лисички або ведмедя, наділити свого LEGO - казкового героя якостями, якими забажає. З новими образами можна створювати новий оригінальний сюжет, обігравати його у вільний час, об'єднуючись, показувати свою виставу друзям тощо [6].

LEGO-конструювання сприяє всебічному розвитку дітей. Конструктор розкриває потенційні можливості кожного дошкільника й служить найважливішим засобом навчання. За допомогою конструктора LEGO можна розвивати у дітей творчість, мовлення, елементарні математичні уявлення, мисленнєво-комунікативні можливості, знання про навколишній світ, пам'ять, увагу, мислення, вміння зосереджувати увагу тощо.

Конструктор LEGO можна використовувати як під час різних режимних моментів та й на заняттях.

LEGO-технологія – яскравий приклад інтеграції як і в організованій освітній діяльності, так і в самостійній діяльності дітей, що сприяє розвитку:

- математичних здібностей – дитина відраховує, відбирає необхідні за кольором, розміром, конфігурацією деталі;
- комунікативних навичок – поповнюється словник дітей новими словами, у процесі конструювання дошкільник спілкується з дорослими та однолітками, задає питання про різні предмети та уточнює їх властивості;
- підвищує ефективність засвоєння матеріалу, сприяє розвитку дитини в цілому (розвивається пам'ять, дрібна моторика, увага, творчі здібності, логічне й просторове мислення тощо);
- спільна гра з іншими дошкільниками й з дорослими допомагає дитині стати більш організованою, цілеспрямованою, дисциплінованою, емоційно-стійкою [2].

Заняття з LEGO-конструювання сприяють розвитку гармонійної особистості, а також розвитку тягіння до знань в полікультурному просторі.

Діти люблять і хочуть грати, але не кожна дитина може навчитися це робити самостійно, та ще й не з кожною іграшкою.

Для вихователів ЗДО використання LEGO-конструктора є засобом для всебічного розвитку дітей, що забезпечує інтеграцію різних видів діяльності, сприяє мовленнєвому, логіко-математичному, естетичному розвитку.

LEGO – це найкраща гра для дитини яка розвиває фантазію та логіку, вчить створювати й розрізняти розмір, форми та колір. Окрім того, заняття з конструктором відіграє важливу роль в становленні якостей характеру, таких як посидючість, концентрація уваги, що, безумовно, стане в нагоді дитині під час вступу до школи.

Діти вчаться грати в команді й самостійно. Якщо заглянути в майбутнє, то конструктор допомагає у формуванні впевненості в собі, у своєму успіху.

LEGO-конструювання сприяє фізичному, інтелектуальному, емоційно-вольовому та креативному розвитку дошкільників.

Конструювання – це діяльність, яка має моделюючий характер. Засоби LEGO-конструктора дають змогу дошкільнику моделювати навколишній простір у наближених рисах і відносинах. Така специфічна спрямованість певним чином впливає на психічний розвиток дітей дошкільного віку.

Конструювання сприяє розвитку у дошкільника образного й елементів наочно-схематичного мислення, формування уявлень про цілісні образи предметів навколишнього світу. Під час створення моделі певного реального об'єкта, якість його сприйняття у дитини значно підвищується. Це сприятиме закладенню вже в цьому віці у дітей моделі цілепокладання.

З метою вивчення особливостей формування конструктивної діяльності старших дошкільників було проведено формувальний експеримент, в якому взяли участь діти старшої групи.

Для оцінки рівнів сформованості конструктивної діяльності старших дошкільників у нашому дослідженні визначені критерії й показники, виділені на основі вимог освітніх програм: аналітичні вміння (знання частин, їх призначення та просторове розташування; уміння використовувати креслення, малюнок та схему; вміння знаходити конструктивне рішення); технічні навички (знання закономірностей міцної та стійкої конструкції; вміння реалізувати задум конструкції).

На основі виділених критеріїв та параметрів були визначені рівні сформованості конструктивної діяльності старших дошкільників: високий, середній та низький.

Високий – дитина вміє користуватися шаблоном, інструкцією. Акуратно й повністю виготовляє вироби, складає конструкцію, правильно скріплює деталі конструкції.

Середній – дитина вміє користуватися шаблоном, інструкцією. Але при цьому зазнає труднощів точно надрізати по лініях. Не акуратно виготовляє виріб. Зазнає деяких труднощів у будівництві конструкції, скріпленні деталей.

Низький – дитина відчуває деякі труднощі у виготовленні виробів. Виріб, споруду виконує не повністю, або взагалі відмовляється від роботи.

Методика діагностичного дослідження включала 5 завдань, запропонованих Е. Торренсом.

Для визначення сформованості аналітичних умінь дітей використовувались три діагностичних завдання.

Завдання 1. Мета: перевірити вміння дітей бачити просторове розташування деталей.

Завдання 2. Мета: оцінити вміння дітей моделювати за допомогою схеми.

Завдання 3. Мета: перевірити знання дітей знаходити конструктивне рішення. Для визначення сформованості технічних навичок дітей використовувались два діагностичних завдання.

Завдання 4. Мета: оцінити вміння дітей зводити споруди із будівельного матеріалу.

Завдання 5. Мета: перевірити вміння дитини реалізувати задум споруди.

На початковому етапі дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що у старших дошкільників переважає середній та низький рівні конструктивної діяльності. Це означає, що більшість дітей відчувають труднощі в аналітико-синтетичних, сенсорних вміннях та технічних навичках. Таким чином, наша подальша робота була спрямована на розробку та впровадження програми формування конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку, що дозволяє створити необхідні умови для цього процесу.

При вивченні проблеми формування конструктивної діяльності у дітей старшого дошкільного віку, нами були виділені наступні психолого-педагогічні умови:

1. Психологічними основами розвитку здібностей до конструювання у старшому дошкільному віці є добре розвинені пізнавальні

процеси, а саме: сприйняття (сформованість цілісного сприйняття), мислення (образне та основи схематичного мислення); уява (високий рівень розвитку креативності).

Сприйняття формується протягом усього дошкільного віку, у різній діяльності дитини, будь це гра, ліплення, малювання або конструювання. У всіх цих видах діяльності дитина намагається змоделювати те, що викликає в неї інтерес. Сприйняття – процес активний. Керуючись спочатку тільки зовнішніми впливами, діяльність людини поступово починає регулюватись образами.

Наочно-образне мислення у старшому дошкільному віці є основою розвитку всіх розумових операцій. У психології виділяється кілька форм мислення, але для дошкільного віку характерний розвиток таких форм мислення як: наочно-дійове, наочно-образне та теоретичне мислення. Перш ніж виконати дію, дитина уявляє кінцевий результат. Саме поняття «образ» означає відображення в людській свідомості предметів та явищ реального світу, формування уявного образу.

Ще одним найважливішим психічним процесом у розвитку людини є уява. Якщо за допомогою сприйняття та мислення людина дізнається про властивості, зв'язки та відносини речей, явищ, що існують реально, то в уяві відбивається й те, що було, але свідком чого людина не могла бути, й те, що є, але недоступне з будь-яких причин, й те, чого немає, але що можливо. В уяві знаходить відображення й те, що ніколи не станеться, ніколи не збудиться.

Саме у цьому віці відбувається активація уяви: спочатку репродуктивної, що відтворює (дозволяє уявляти казкові образи), а потім творчої (що забезпечує можливість створення нового образу).

2. Підбір системи дидактичних ігор та завдань, спрямованих на формування конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

На важливості гри в особистісному розвитку дошкільника наголошували психологи (О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін) і педагоги (С. Ніколаєва, П. Саморукова, А. Усова тощо). Гра є насиченою емоційною діяльністю, тому здатна активізувати мислення дитини.

Конструювання успішно реалізується в різних видах дитячої діяльності: в освітній діяльності у вигляді додаткового наочного та практичного матеріалу; у самостійній діяльності у вигляді дидактичної гри, сюжетно-рольової або театралізованої гри, у якій використовується допоміжний матеріал; у спільній діяльності дітей з дорослими та однолітками.

3. Створення предметно-розвивального середовища конструювання, спрямованого на збагачення дидактичного середовища, що сприяє здійсненню ігрової та пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

Ідея організації розвивального, навколишнього середовища дитини не нова, оскільки потребу в забезпеченні природного розвивального середовища в умовах дитячого садка окреслювали Ф. Фребель, прихильники вільного виховання (К. Вентцель), класики дошкільної педагогіки (Є. Тихеева тощо).

Предметне середовище впливає на дитину з перших хвилин життя, але справді розвивальним середовищем є те, у якому дитина може самостійно діяти, брати активну участь у його організації.

Це середовище включає ті предмети й дидактичні матеріали, які використовуватиме вихователь та дитина навчаючись конструюванню, як на заняттях так і у вільній ігровій діяльності.

Предметно-просторовий компонент середовища конструювання включає різні види матеріалів з яких діти можуть створювати вироби, а також зразки та предмети соціального світу, за якими діти будуть продумувати свою діяльність.

4. Підвищення педагогічної культури батьків у питаннях розвитку конструктивних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічна культура батьків є важливим чинником розвитку сучасного суспільства. Формування високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості дитини, зокрема й старшого дошкільного віку, передбачає активну взаємодію педагогів закладу дошкільної освіти, сім'ї та громадськості в реалізації соціального замовлення суспільства та запитів батьків.

Підвищення педагогічної культури батьків є вагомою умовою реалізації педагогіки партнерства в умовах реформи національної системи освіти. Це зумовлено потребою дитини в педагогічно грамотних батьках, здатних до організації та здійснення ефективного сімейного виховання, плідної спільної діяльності із ЗДО щодо узгодження виховних впливів і створення сприятливих умов для формування й розвитку особистості дошкільника.

Для реалізації педагогічних умов формування конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку був проведений формувальний експеримент.

Для реалізації першої умови розроблена система занять з формування конструктивної діяльності у процесі конструювання з паперу, природного та покидькового матеріалів.

Основна ідея такої системи – поєднати ідеї та фантазії дітей у цілісну композицію, використовувати ідеї та раніше набуті вміння. Основною умовою проведення даного експерименту було те, що виконуючи роботу самостійно, дитина доповнює свій виріб ідеями та втілює їх спираючись на свої вміння, навички та фантазію.

Під час занять ми дотримуватися такого алгоритму роботи:

1. Читання та обговорення літературного твору відповідної тематики.
2. Бесіда з дітьми за запитаннями, запропонованими в рубриці «Розмова з дитиною».
3. Перегляд світлин або презентація із зображенням предмета (об'єкта виготовлення: тварини, рослини, казкового персонажа тощо).
4. Ознайомлення з виробом, матеріалами та інструментами, потрібними для його виготовлення.
5. Повторення правил безпеки під час роботи з інструментами, дотримання охайності на робочому місці.
6. Пояснення послідовності роботи.
7. Практична робота дітей, аналіз і виставка їхніх робіт.

Реалізуючи другу умову нами була розроблена система завдань та ігор, які сприяють формуванню конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Конструктивні ігри – захоплююча творча діяльність дітей, у процесі якої здійснюється їх всебічний розвиток,

формується позитивні моральні якості, проявляються ініціатива, вигадка, розумова активність. Вся робота базується на вимогах програми «Я у Світі», на закріпленні знань та навичок, набутих раніше. Попередня робота передбачає проведення різноманітних спостережень, обстежень предметів.

Реалізуючи третю умову ми виокремили низку провідних напрямів в організації предметно-просторового середовища конструювання групових приміщень: залучення дітей до створення моделей, організація виставок дитячих робіт, оформлення тематичних експозицій.

Створення моделі дітьми є одним з методів «дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, побудова й вивчення моделей реальних предметів і явищ для визначення або поліпшення їхніх характеристик...» [4].

У нашій роботі передбачено конструктивну творчу діяльність дітей з використанням різних технік і матеріалів: оригамі, конструювання з паперу, картону, покидькового матеріалу, конструкторів тощо. У цьому разі різноманітність і нетрадиційність матеріалів дає змогу подолати стереотипність у створенні тих чи тих елементів (об'єктів) природи. У результаті продуктивної творчості дітей з'являються вироби-аналоги (об'єкти-аналоги), які зображають об'єкти природи: конкретних тварин або рослини.

Виставки продуктів творчої діяльності дітей організовувались для надання роботі дитини суспільної значущості. При цьому для педагога важливо підкреслити індивідуальність і самобутність кожної дитини уникненням суто критичного зовнішнього оцінювання її роботи. Художні спроби дитини ні в якому разі не можна розглядати як «відпрацювання технічних навичок», оскільки вони є процесом і результатом її постійного експериментування з матеріалом і технічними засобами. Продукт цього експериментування важливий для дитини-дошкільника, а систематична участь у виставках творчих робіт здатна викликати прагнення творити знову й знову.

Реалізуючи четверту умову розроблено систему консультацій для батьків в яких було розкрито значення конструктивної діяльності в розвитку дошкільників. Створено куточок для батьків, якій містить ігри та вправи на формування конструктивних здібностей; рекомендації щодо розвитку конструктивних здібностей дітей.

Результати формувального експерименту показали, що створені нами педагогічні умови сприяли спільній діяльності дорослого з дитиною, тим самим забезпечили взаємозв'язок занять із самостійною діяльністю. Виховували дбайливе ставлення до сконструйованого, як до результату своєї власної праці та праці дорослих.

Робота з конструювання сприяла розвитку у дітей просторових уявлень, фантазії та образного мислення. Забезпечувала закріплення вміння аналізувати вироби, навичок виготовлення деталей за наочними картками, домовлятися та аналізувати свої вироби з іншими дітьми, закріплення отриманих раніше умінь роботи з папером, розвиток фантазії, творчих здібностей. Збагачення розвиваючого предметно-просторового середовища сприяло підвищенню його ефективності для формування конструктивних здібностей дітей.

Як показали результати дослідно-експериментального дослідження, діти навчилися вдивлятися в образ, знаходити та розрізняти способи зображення, знаходити закономірності конструкції, опанували операції згинання, різання паперу у процесі виготовлення різних виробів. У дітей з'явилася спостережливість, уміння порівнювати. Стала помітна цілеспрямованість, акуратність, наполегливість у досягненні мети.

Порівняльні результати рівня сформованості конструктивної діяльності старших дошкільників (по кожному з 5 діагностичних завдань) на початковому та підсумковому етапах дослідно-експериментальної роботи показали, що у старших дошкільників переважає середній рівень конструктивної діяльності. Позитивна динаміка за всіма критеріями та показниками формування конструктивної діяльності старших дошкільників свідчить про ефективність створених нами умов для цієї діяльності.

Без максимальної актуалізації конструктивно – творчих можливостей людині складно вирішувати проблеми у будь-якій сфері життя. Це підкреслює цінність конструктивної діяльності у житті людини та посилює значимість та увагу до проблеми розвитку конструктивних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

#### **СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні від 12.01.2021 № 33 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Бондар Л., Гуцол С. LEGO – конструювання в освітньому процесі різновікової групи. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. №2. С. 19-20.
3. Брофман В. В. Формирование наглядного опосредования в конструктивной деятельности старших дошкольников: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1988. 24 с.
4. Бунятова Ф. Педагогическая технология конструктивного обучения [Электронный ресурс]. Интернет-журнал Эйдос. 2007. 1 марта. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-5.htm>
5. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. Владос, 2006. 160 с.
6. Грицкова Ю. В. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. Інноваційна педагогіка: зб. наук. праць. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2019. Вип. 12. Т.2. С.106–109.
7. Гурьянова Е. В. Конструктивная деятельность учащихся на уроках ручного труда. Обучение ручному труду в начальной школе С. 5–13.
8. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. М.: Просвещение, 1976. 79 с.
9. Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольника: пособие для воспитателя. 79 с.
10. Демидова Ю.О. Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності Педагогічний дискурс, Хм., вид-во Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Вип. 13, 2012. С. 76-79.



11. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; науковий керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2016. 160 с
12. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. осв. І науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
13. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. М., 1985. 223 с.
14. Игрушка: ее история и значение. М., 1912.
15. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95–108
16. Ломов Б. Ф. О системном подходе в инженерной психологии. Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
17. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста С. 36–64
18. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания [Текст]: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
19. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. Наука, 1970. – 160 с.
20. Нечаева В. Г. Строительные игры в детском саду. М.: АПН РСФСР, 1959. 119 с.
21. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – К. : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
22. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 192 с.
23. Парамонова Л. А., Христ О. А. Развитие творческого воображения в процессе конструирования из природного материала. Гуманизация воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Ровно, 1992. Т. 2. С. 100–102.
24. Пашилите И. Ю. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 17 с.
25. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальности 134 с.
26. Поддьяков Н. Н. Конструирование. *Сенсорное воспитание в детском саду* / под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. 2-е изд., испр. и. С. 77–98.
27. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. 248 с.
28. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

29. Ребус Б.М. Пространственное воображение как одна из важных способностей к техническому творчеству. Вопросы психологии. 1965. С. 36–49.
30. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. автореф. дисс. док. пед. наук. М., 1967. 26 с.
31. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
32. Фребель Ф, Детский сад. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Д. Н. Королькова. 2-е изд. М.: Издание Тихомирова, 1913. Т. 2. 581 с.
33. Холмовская В.В. Формирование способности к наглядному моделированию в конструктивной деятельности. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М.: Педагогика, 1986. С. 50–73.
34. Якиманская И. С. О некоторых путях диагностики развития пространственного мышления у дошкольников. Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 84–96.

**Котелянець Ю. С.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

## **ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5 ГО РОКУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Вступ.** Словниковий запас та уміння чітко та доцільно його використовувати є показником рівня мовленнєвої культури особистості. На жаль, на сьогодні реальний рівень володіння мовою дітьми дошкільного віку засвідчує гостроту даної проблеми. Державними вимогами та концептуальними положеннями актуальність мовленнєвого розвитку особистості в Україні. Важливість розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, висвітлено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про дошкільну освіту», «Концепції національного виховання» та Законі України «Про дошкільну освіту».

Базовий компонент дошкільної освіти, чинні програми розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку спрямовують зусилля педагогів на формування творчої, гнучкої та свідомої особистості. Мовленнєве виховання особистості дитини є одним із провідних завдань.

Сучасні дослідження доводять, що дитина за своєю природою є поліхудожньою. Свідомість дошкільника здатна одночасно охопити всі види художньої діяльності з своєрідним їх переплетінням у процесі розвитку (Н. Гавриш, А. Богуш, І. Ликова, Е. Маркова, Б. Юсов та ін.). Гармонійний взаємозв'язок видів художньої діяльності, в якому художнє слово є стрижневим компонентом, створює сприятливі умови для збагачення словника дітей дошкільного віку. Надзвичайний потенціал щодо цього має образотворча діяльність, під час якої мовленнєві

дії можуть підпорядковуватися меті й змісту зображення чи навпаки стимулювати його (Л. Бачерикова, Є. Ігнат'єв, Т. Комарова, Г. Люблінська та ін.).

З усіх етапів дошкільного дитинства п'ятий рік життя є найбільш чутливим у лексичному розвитку. Саме з цим періодом науковці пов'язують «вибух» у розвитку словника та відзначають посилення уваги до точності слововживання (А. Богуш, Л. Виготський, О. Запорожець, К. Крутій, Г. Лаврент'єва, Л. Парамонова, С. Цейтлін, В. Штерн та ін.). Отже, очевидним є протиріччя між фізіологічними передумовами, природним потенціалом мовленнєвого розвитку п'ятирічних дошкільників, з одного боку, і недостатньою розробленістю методики збагачення словникового запасу дітей в умовах поліхудожнього простору – з іншого, що й зумовило вибір теми дослідження: **«Збагачення словника дітей 5 го року життя в процесі образотворчої діяльності».**

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

**Завдання дослідження:**

1. Охарактеризувати особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.
2. Визначити критерії, показники й рівні розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.
3. Виявити й експериментально апробувати педагогічні умови збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності

**Теоретичні аспекти становлення слова у дітей дошкільного віку**

Людей завжди цікавило походження мовлення, тому вивченням цього питання займалися науковці з різних галузей (психологія, етнографія, лінгвістика та ін.). Леннеберг, Роберте, І. Кант робили спроби пояснити біологічні та фізіологічні закони походження мови. Питання опанування мови людиною є актуальне для багатьох галузей: естетики, філософії, лінгвістики.

Розглянемо ключові поняття дослідження. Поняття лексика походить від грецького *leksikos* і означає сукупність слів мови, її словниковий склад; словниковий склад мови, будь-якого її стилю, сфери, а також чийх-небудь творів, окремого твору [24]. Цей термін використовується і по відношенню до окремих пластів словесного складу (лексика побутова, ділова, поетична) і для позначення всіх слів, вживається будь-яким письменником або в будь-якому одному творі [24].

На думку мовознавців лексика – це «сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку» (О. Пономарів); «окремі групи чи шари слів» (наприклад професійна лексика) (Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко); «сукупність усіх слів, наявних у мові» (М. Плющ) [29].

У словниках поняття лексика (*lexicos* – словесний, слово, вислів, зворот мови) визначають як «сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий запас творів авторів чи сукупність слів, який вживають у певній сфері діяльності» [29, с. 274].

М. Плющ в своїх роботах зазначав, що «лексика – це словниковий склад мови, сукупність слів, які наявні у мові» [29].

Лексика є предметом вивчення лексикології, семасіології та ономасіології. Лексика відображає оточення людини і міняє склад відповідно до трансформації в культурному, суспільному або матеріальному житті кожного народу, постійно збагачується словами, які використовують для позначень нових предметів, процесів, понять чи явищ. Термінологія, яка з'являється в науці та техніці часто стає загально-вживаною лексикою, що пов'язано з високим рівнем загальної освіти та обізнаності мовця у сфері науки.

Проблема слова являється однією з найбільш дискусійних в лінгвістиці. Саме слово є головною одиницею мови, будівельний матеріал для висловлювань, за допомогою яких можливе людське спілкування. Слово це одиниця найменування фактів дійсності, предметів навколишнього світу, людських думок та почуттів, які були викликані в результаті дії певних факторів. Слово – це мовна одиниця, яка потребує визначення, яке б відображало її природу і відділяло її від інших мовних одиниць, таких як морфема чи речення. Слово складається зі звуків. Воно позначає будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження і має певну граматичну форму. Отже, слово являє собою центральну одиницю, яка пронизує всю систему мови.

Л. Щерба, не зважаючи на те що присвятив велику велику кількість наукових праць вивченню слова, сумнівався в існуванні цього поняття [45]. В. Чеський мовознавець. Скалічка, радив не відмовлятися від поняття слова, але на його думку не потрібно було давати визначення цьому поняттю.

О. Потебня в своїх наукових працях зазначав, що «слово виражає не весь зміст поняття, а лише одну з ознак, яка з точки зору людей видається найважливішою. Д. Ганич, О. Ахманова, Р. Будагов та Б. Головін намагались дати визначення поняттю «слово». На думку Р. Будагова, «слово – це найважливіша одиниця мови, яка позначає явища дійсності та психічного життя людини і розуміється людьми, які розмовляють однією мовою та пов'язані між собою історично» [8, с.204]. За Б. Головін вважав, що слово це «найменша смислова одиниця мови, яка вільно відтворюється в мовленні для побудови висловлювань» [13, с.216]. Згідно досліджень Д. Ганича, слово це «мінімальна структурно-семантична одиницю мови, яка виражає своїм звуковим складом поняття про процеси, предмети та явища дійсності, відношення між ними чи їх ознаки, може вільно відтворюватися в мовленні та служить для побудови висловлювань» [36, с.168].

З самого народження людина перебуває в оточенні старших, які допомагають поступово засвоїти значення слів, які позначають оточуючі предмети та явища. Процес розуміння та засвоєння, а потім перехід в активне мовлення дитини відбувається поступово. Словник дошкільника розвивається та збагачується протягом років.

З психологічної точки зору психології успішному засвоєнню лексики що сприяє візуальне сприймання, тобто важливо знаходитися в оточенні предметів що позначають певні слова, слухати звуки які вони продукують. Дитина накопичує сенсорну інформацію, яка надходить до

всіх аналізаторів. В результаті цього в мозку людини створюються певні образи різної модальності та ступеня узагальнення: «образи сприйняття, образи-уявлення, поняття та їх відношення – судження й умовиводи». Виникають умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням конкретного предмета та словом, що позначає його. При сприйманні певного предмета в мозку людини виникає конкретний образ. На думку І. Павлова, «лише якщо утвориться зв'язок між предметом та словом, слово може викликати образи, які основані на пам'яті, у якій викарбовано вербалізовані відчуття та уявлення від сприйняття предметів і явищ навколишнього світу. Це означає, що коли людина чує чи пригадує слово, то у її мозку виникає певний образ, відображення даного предмета. Таким чином слова, як мовні знаки, стають умовними замісниками образів» [37, с. 216, 238].

Ф. Березин зазначав, що «чуттєві образи отримують нову якість, означеність. В значеннях представлено згорнуту та перетворену в матерії мови ідеальну форму існування предметного світу, його властивостей та зв'язків, розкритих суспільною практикою» [1, с. 81].

Значення слова це – так ярлик, який чіпляється до лексичної одиниці та має значення лише для лінгвістичних досліджень. Тобто, значення слова – це об'єктивне та узагальнене відображення в свідомості людини предметів і явищ та зв'язків між ними.

Слово здобуває певне значення лише у мовленнєвій діяльності і поза нею втрачає будь-який сенс. Значення певного слова зазвичай зумовлено контекстом. Слово може не тільки позначати певний предмет (вказувати на його властивості чи якості), а й несе узагальнену інформацію нього.

У науковій праці «Мислення і мовлення» [10] Л. Виготський дає чітке трактування значення (або внутрішнього боку слова) як далі неподільної одиниці мовленнєвого мислення. Автор підкреслює, що мова йде про словесне значення. Воно трактується насамперед як узагальнення, «надзвичайний словесний акт думки, що відображає дійсність зовсім інакше, ніж вона відображається в безпосередніх відчуттях і сприйняттях [10, с.17]».

О. Потєбня вважає що значення – це «розумове відображення предмета, зміст думки про предмет з різними його ознаками, одна з яких є центральною і виступає як внутрішня форма слова». [36, с. 5]. Значення слова утворюється в результаті абстрагованої діяльності людського мислення під час пізнання навколишнього світу. Пізнаючи явища дійсності, людина дає їм назву, тобто закріплює за ними певні звукові комплекси. Слово стає елементом мови лише коли назва стає спільною для мовного колективу (суспільно усвідомленою). В мові слово виконує номінативну функцію. Для комунікативної та експресивної функції, потрібно, щоб речення, групи слів, які виражають закінчену думку, мали елементи, які розкривають відношення, у яких перебувають явища дійсності. Слово має два види значення – лексичне та граматичне [23, с. 57].

С. Гурський зазначає, що значення – це «мінімальний відносно незмінний зміст слова у мові, а смисл – змінний зміст у мовленні. У плані мови всі слова пов'язані зі своїм незмінним змістом – інваріантним значенням» [15].

Л. Виготський вважав, що «значення – є тим нерухомих і незмінним пунктом, який залишається стійким при всіх змінах смислу слова в різному контексті. Слово, окремо взяте в лексиконі, має тільки значення. Але це значення є не більш як потенція, що реалізовується в живому мовленні, в якому це значення є тільки каменем у будові смислу. Смисл слова – це сукупність усіх психологічних чинників, що виникають у нашій свідомості завдяки слову» [10, с. 347–349].

Відмінність між значенням та смислом полягають у тому, що значення – в середині мови, а смисл поза нею [48, с. 36]. Вони тісно пов'язані між собою, але при цьому не залежать одне від одного. Варто зазначити, що значення не можуть існувати самі по собі, а лише разом зі смислом. Слово існує тільки у нерозривній єдності звучання і смислу [17]. Коли слово опиняється в складі речення, то відбувається своєрідне «відродження» його значення, що зумовлене смисловим змістом речення. Значення слова залишається незмінним і тотожним самому собі. Значення слова, хоч воно існує всередині мови, створює смисл, який є поза мовою. Мова – це засіб спілкування, проте саме спілкування не є мовою, а мовленням (використанням засобу, результатом дії знаряддя). Мовлення – це конкретне говоріння (усне чи письмове), і сприйняття (аудіювання чи читання). Терміном мовлення позначають мовленнєвий акт чи сукупність таких процесів (мовленнєва діяльність) і наслідок, результат процесів говоріння (письмовий або усний текст) [17, с. 39].

М. Кочерган виділяє відмінності між смислом і значенням: значення – це одиниця лексико-семантичної системи мови, а смисл – це екстралінгвістична одиниця; значення – не актуалізована семантична категорія, а значення – це колишній застиглий смисл, переведений із повсякденної життєвої практики в систему мови; значення є постійне, а смисл має динамічний характер; значення позначає сукупність диференціальних елементів (сем), в той час як смисл не визначається до кінця ні в логічних, ні в лінгвістичних термінах; кількість смислів може бути безмежною, в той же час кількість значень обмежена; значення має національно-мовну специфіку, а смисл має інтернаціональний характер [20, с. 24–25]. Там де є мова, там є і спілкування. Там де є спілкування, там є і смисл, так як спілкування – це обмін думками, а не просто набір впорядкованих лінгвістичних значень. Смислом слова називають індивідуальне значення слова, виділене з об'єктивної системи його зв'язків у мовленні окремої людини, значенням – систему зв'язків, що стоять за словом і відбивають загальний людський досвід [38, с. 109]. Тому смислом можна назвати індивідуальну систему зв'язків, що стоять за словом. Деякі лінгвісти під смислом розуміють тільки значення речення як комунікативної одиниці, вважаючи, що смисл можна розчленувати на значення слів, які співвідносяться з денотатами і референтами.

Слова не можуть існувати ізольовано одне від одного, а складають лексичну систему, кожна одиниця якої пов'язана з іншими одиницями (наприклад синонімічними, полісемічними, чи антонімічними зв'язками). Під час засвоєння слів відбувається процес взаємодії цих зв'язків. Навколо кожного слова формуються змістові поля (їх називають

семантичні). Свідоме та якісне засвоєння слів відбувається через накопичення їх зв'язків з іншими словами.

М. Покровський писав, що «слова та їх значення не живуть окремим життям одне від одного, а об'єднуються в нашій душі, незалежно від нашої свідомості в різні групи. Основою для угруповання може бути подібність або протилежність за основним значенням» [33, с. 20].

Розглядаючи поняття «семантичне поле В. Порціг [50, с. 78–103], «на перший план висуває слова як самостійні мовні одиниці та основні, (найхарактерніші) зв'язки їх значень, що можуть виявлятися у словосполученнях та деривації слів. Семантичне поле основане на валентних властивостях слів та є синтагматичним утворенням.

Структурна організація семантичного поля пов'язана з трактуванням його суті. Розглянувши низку досліджень, можна визначити наступні складові семантичного поля: 1) ядро поля (яким є родова сема), тобто, компонент, навколо якого розгортається поле. Ядру властиві нейтральність, безознаковість, висока частота вживання. Ядро може замінити кожен із членів парадигми; 2) центр поля, складається з слів, які мають інтегральне значення (спільне з ядром та між собою); 3) периферія, тобто слова з найвіддаленішим від ядра значенням. Лексичні одиниці які належать до периферії характеризуються найменшою частотністю. Периферійні елементи пов'язані з іншими семантичними полями та утворюючи лексико-семантичну цілісність мовної системи.

Враховуючи складну будову лексико-семантичної системи мови вихователю потрібно забезпечити відповідні методичні підходи до організації словникової роботи з дошкільниками. Засвоєння мови відбувається в процесі засвоєння мовних парадигм. Словникова робота в закладі дошкільної освіти має будуватися через послідовне засвоєння мовних парадигм, яке визначається закономірностями їх засвоєння у процесі мовного розвитку. Перехід до засвоєння нового значення може відбуватися лише після засвоєння попереднього. Лише такий підхід може сприяти формуванню достатньо чітких повних, уявлень та може забезпечити формування міцних знань. Якісне та свідоме засвоєння лексичних одиниць може відбуватися через накопичення їх зв'язків з іншими словами. Саме тому в процесі організації лексичної роботи з дітьми треба орієнтуватися не на ізольоване значення кожного слова, а включати його в словосполучення чи речення, що допоможе дошкільнику якісно засвоїти значення слова і системні зв'язки.

Процес розвитку словника дитини дошкільного віку не можливий поза діяльністю. Тому методологічну основу дослідження становить діяльнісний підхід. Питання становлення особистості дитини та формування свідомості неможливо розглядати без ставлення діяльності.

Аналізуючи наукову літератури ми з'ясували сутність поняття «діяльність». У словнику поняття «діяльність» витлумачено як «спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність» [25, с. 39]; «динамічна модель взаємодії об'єкта з об'єктивною реальністю, у процесі якої виникає репродукція – утілення в об'єкті психічної моделі, реалізації ставлень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності» [25, с. 72].

Словник поділяють активний і пасивний. Активний словник – це сукупність слів, якими людина користується при побудові своїх

висловлювань. Пасивний словник – це сукупність слів, які людина розуміє, але не використовує у своєму мовленні. Пасивний словник нараховує набагато більшу кількість лексичних одиниць.

Індивідуальні вікові особливості дітей дошкільного віку найвиразніше проявляються в активному словнику. Небагатий лексичний запас сповільнює процес розумового розвитку дошкільника та утруднює повноцінне спілкування. Багатий лексичний запас дошкільника словника є показником високого рівня інтелектуального розвитку. Великий словниковий запас допомагає дитині встановити контакт та налагодити взаємовідносини з іншими людьми. Розширення словникового запасу сприяє збагаченню змісту спілкування як з однолітками так і дорослими. В дослідженнях Ф. Сохіна, Л. Колунова та Є. Струніна зазначено, що у дошкільників виникають нові форми спілкування, такі як дії за інструкціями, бесіди, суперечки та міркування. Вихователь виступає керівником дитячих дій. Для дошкільника спілкування з дорослими поступово стає однією з найважливіших соціальних потреб, оскільки приносить дитині як емоційне так і пізнавальне задоволення.

Завдяки мовленню дорослого у дитини відбувається засвоєння вимог до своєї поведінки, формуються уявлення про моральні цінності, відбувається формування понять, які є основою у ставленні до світу. Слова, які позначають почуття та емоції допомагають дитині зрозуміти інших людей. Саме в дошкільному віці закладаються основи мислення та мовлення та відбувається процес формування особистості. Таким чином формування лексичного запасу дитини дошкільного віку виступає активним помічником у формуванні соціального досвіду та допомагає встановити соціальні контакти.

У дітей окрім кількісного накопичення лексичного запасу відбувається процес збільшення точності та доречності вживання кожного слова. У дошкільника поступово розширюється діапазон сфер використання лексичних одиниць. Кількісний показник лексичного запасу не завжди є показником досконалості мовлення дитини [27, с. 243].

Завдяки слову у особистості відбувається процес самопізнання. На основі дій та в процесі засвоєння мови відбувається розвиток свідомості дитини, що відкриває широкі можливості для самоконтролю і самооцінки (Г. Люблінська) [27]. А. Богуш та Л. Мацько, характеризуючи мовленнєву особистість дошкільника, однією з основних її ознак називають прагнення до творчого самовираження. В результаті дослідження мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку Н. Гавриш зазначила, «що вона є засобом самовираження, оскільки саме через неї дитина задовольняє свою основну потребу самоствердження та самореалізації [11, с. 86 – 88].

Л. Березовська обґрунтувала сутність феномену «творче мовленнєве самовираження», під яким розуміє «вміння розкрити власне «Я»; у творчій розповіді виявити свою неповторність та індивідуальність; уміння передавати через засоби художньої виразності свої емоції та почуття, свій настрій, переживання, думки та фантазії; уміння шляхом творчого пошуку знаходити оригінальне вирішення проблеми; уміння творчо мислити, передавати свої думки діями та словами» [2].



Отже, слово це могутній засіб самовираження особистості. За допомогою нього людина може заявити про себе, виразити думки, бажання, почуття, ставлення; оцінити власне ставлення як до себе так і до інших, відстояти свою гідність, проявити індивідуальність та творчу активність [11].

Системний, діяльнісний та особистісно орієнтований методологічні підходи дозволили дійти до висновку, що для успішного засвоєння всієї системи мови треба засвоїти знання про парадигматичну та синтагматичну системи мови. При засвоєнні та активному застосуванні лексичних одиниць ці зв'язки починають взаємодіяти (формується семантичні поля). В організації словникової роботи з дітьми дошкільного віку потрібно орієнтуватися не на ізольоване презентування значення слова, а включати його в словосполучення, речення або зв'язне висловлювання, що допоможе дошкільникам засвоїти і слова і зв'язки між ними.

### ***Особливості розуміння й використання слів дітьми***

Сприйняття мовлення починається з акустичного сприйняття мовлення (тобто сенсо-моторної обробки звуків, слів). Результатом сприйняття на цьому рівні є виділення слухачем з звукового потоку, що сприймається, окремих стійких звукокомплексів – слів та прагнення зрозуміти його (О. Леонтьєв) [19, с. 243]. Звернемося до наукового визначення поняття «розуміння». Науковці розуміння пов'язують з засвоєнням змісту, включенням його в систему ідей і стійких уявлень. Довгий час проблема розуміння розглядалася екзегетикою (від грецьк. Exegesis – тлумачення), що займалася тлумаченням стародавніх, особливо біблійних текстів. Ф. Шлейермахер й В. Дільть стали основоположниками більш загальної теорія тлумачення й розуміння – герменевтика (від грецьк. hermeneutike (techne) – «мистецтво тлумачення».

Зрозумілими чи незрозумілими, такими, що вимагають тлумачення можуть бути вчинки інших людей, так і наші власні. Явища неживої природи, наприклад, не завжди можуть бути зрозумілі сучасній науці. П. Ланжевен стверджував, що «розуміння цінніше за знання». Звичайність, постійна повторюваність спілкування створює враження не лише природності, але і своєїрідної простоти вживання мови задля комунікації. Здається, що взаєморозуміння співбесідників є елементарною справою, якщо, звичайно, виконуються деякі найпростіші умови: наприклад, розмова ведеться на мові, відомій обом; словам додаються їх звичайні значення; прислів'я і метафори не тлумачаться буквально. Розуміння виступає нормою, а випадки нерозуміння – відхиленнями від неї, непорозуміннями. Таке уявлення про розуміння досить поширено. Навіть сама лексична одиниця «зрозуміти» рідко має значення схоплювати чи засвоювати значення сказаного. Стандартними стали вирази «говорили на різних мовах», «не зрозуміли один одного». Найчастіше не «зрозуміти» означає не «прийняти інший погляд» чи не «прийняти інших оцінок». Розуміння як схоплення значення сказаного далеко не таке просте завдання. Звичайність розуміння, його елементарність, та доступність, не повинна затьмарювати існування особливої проблеми розуміння мовних виразів. Однакове розуміння, як основна проблема комунікації, припускає, що співрозмовники говорять

про один і той самий предмет та надають своїм словам однакові значення. Дані умови необхідні для спілкування їх порушення веде до нерозуміння співрозмовниками один одного. Проте самі умови при всій зовнішній простоті та очевидності є досить абстрактною характеристикою розуміння. Перераховані умови взаємозалежні одна від одної. Однакове розуміння вимагає, щоб вислови стосувалися одного й того ж предмета та були включені мовцями в однаковий контекст.

Розуміння людьми мовлення відбувається на двох рівнях: лінгвістичному та психологічному. Лінгвістичний рівень забезпечує розуміння предметного змісту на рівні значення. Він містить такі ланки: фонемний аналіз виділених із звукового потоку слів; оперативну слухомовленнєву пам'ять; а також таку, що забезпечує перешифровку лексико-граматичної організації мовлення, тобто граматики, в значення. Такий рівень сприйняття мовлення здійснюється на основі комплексу взаємопов'язаних «мовних» і «семантичних» операцій. Завдяки фонематичному аналізу кожного виділеного слова відбувається його пізнання; звукокомплекс співвідноситься зі збереженим у пам'яті дитини еталоном та встановлюється його значення. Окрім звукового складу, здійснюється морфемний аналіз слова. При ідентифікації слова використовуються операції диференціації слів за їх значенням та актуалізації основних значень слова. Психологічний рівень забезпечує розуміння прихованого смислового підтексту, «глибинного» смислу, встановлення мотиву мовця; містить сприйняття й аналіз інтонаційної побудови висловлювання та порівняння його з жестами та мімікою, яку використовує мовець. На думку О. Леонтьєва, важливе значення для розуміння істинного значення мови має оцінка особистості мовця. Г. Костюк, стверджує, що основою розвитку мовлення є суспільна практика та сенсорний досвід дошкільника. Для того, щоб зрозуміти новий об'єкт чи предмет, дитині потрібно розв'язати якесь маленьке пізнавальне завдання (це може бути нове прислів'я, художній твір, загадка, метафораописовий чи розповідний текст)». Розуміння пов'язане з мовою і мовленням. Г. Костюк вважає, що за допомогою слів передається не тільки те, що ми розуміємо, але у словах воно існує для нас самих. Мовленнєві акти, які відображають певні предмети та явища дійсності, водночас є діями, які включають низку операцій, навичок, серед них є і навички мовленнєворухового апарату. У мовленнєвих актах існують також мисленнєві дії (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, абстрагування), тобто у процесі мовленнямисленнєві процеси матеріалізуються. Існує складна система взаємодії процесів мовлення, розуміння та мислення. Для того щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними потрібно оволодіти. Для того щоб ними оволодіти, то спочатку треба зрозуміти їх зміст. Лише зрозуміле може стати знаряддям для подальшого розуміння. Здатність дитини розуміти та інтерпретувати різні символи є свідченням наявності абстрактного мислення. Як стверджує М. Максимов, в основі структур мови може бути абстрактна модель соціальної поведінки. Подальший розвиток та перехід у повноцінні мовні здібності відбувається лише за умови, коли мозок дитини здатний оперувати великою кількістю абстрактних символів.

Кожна дитина, яка поступово освоює світ, відчуває вплив як предметів, так і слів, які їх означають і вже відомі старшим. В результаті виробляються умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням предмету та відповідним фізичним виглядом слів. Щоразу раз, коли мозок дитини сприймає предмет (або згадує про нього), у неї виникає відповідний словесний образ. Коли дитина бачить, чує чи згадує фізичний вигляд слова, то у її мозку виникає відображення відповідного предмету (образ). У дитини чуттєві образи здобувають нову якість, а саме означеність. Засвоєння та розуміння різноманіття значень мовних знаків, введення їх в активне мовлення відбувається у дітей не відразу, а розвивається протягом усього життя.

Обов'язковою умовою розуміння дошкільником значення слова є реального предмета (дії чи ознаки), реальної ситуації чи явища, з яким воно пов'язано. Дитина не розуміє значення цього слова, якщо за словом не уявляє конкретного образу, то це означає, що вона. Розуміння мови випереджає активне мовлення; не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів, тобто активною, розмовною мовою. Коли слово потрапляє в активний словник, дошкільник може почати свідомо вживати його в спонтанному мовленні тільки після короткої, а іноді й досить тривалої стадії перебування цього слова в пасивному словнику (від слів, у значенні яких дошкільник орієнтується – до слів, значення яких вона розуміє). Але лексичний зліт не є періодом, коли в пасивний словник входить багато слів, – це також період уточнення семантики кожного слова, актуалізації та переходу цих слів із пасивного словника в активний.

Отже, процес оволодіння новими словами на початковому етапі розвитку відбувається поступово. Спочатку дошкільник чує навколо себе слова та орієнтується у їх значенні, а потім з часом починає свідомо використовувати ці лексичні одиниці. За таким же принципом відбувається процес оволодіння новими словами і у дорослих. За змістом найближчим до поняття розуміння є смисл. Розуміння і є по суті процесом осмислення – виявлення й реконструкції смислу, а також смислоутворення, бо смислу немає поза розумінням. Як стверджував В. Франкл, осмислення та розуміння мають місце в будь-якій діяльності. Значення слова належить мові, а смисл – тому, хто це слово використовує. Розуміння по суті є «виявленням смислу, який знаходиться за межами предмету розуміння» [144, с. 267].

Кожне слово разом зі значенням (тобто узагальненням, віднесенням предмета), є завжди індивідуальний смисл, в основі якого лежить перетворення значень, виділення з числа всіх зв'язків, що стоять за словом, найбільш актуального в певний момент [144, с. 113].

Згідно сучасним науковим дослідженням, повноцінний розвиток словника дошкільників можна забезпечити, підкріпивши його безпосереднім чуттєвим сприйманням відповідних предметів і явищ об'єктивної дійсності (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Г. Лаврентьева, С. Цейтлін) [5]. Для обміну думками дошкільник може використовувати лише ті слова, за якими бачить реальний зміст. У дитини першочергово виникає відчуття слова, за яким слідує чуттєвий образ (предметна співвіднесеність слова). За чуттєвим образом у дитини з'являється

узагальнене значення. Кожне із значень має особистісний смисл «значення-значення» (це понятійна співвіднесеність слова). Науковці стверджують, що для того щоб засвоїти слово, дитині потрібно бачити речі, знаходитися серед них, та маніпулювати ними, тобто накопичувати сенсорну інформацію, яка надходить до аналізаторів під час дій з предметами, які позначаються словом [16].

Важливим для формуванні розвитку словника є питання про роль пам'яті та запам'ятовування. Розкриваючи сутність формування словникового запасу людини, М. Жинкін акцентує увагу на поняття «довготривала пам'ять на слова». Дослідник зазначає що, місцем формування активного словника дошкільника є мовноруховий аналізатор, а пасивного-зоровий та слуховий. Дуже важко утримувати в оперативній пам'яті вжиті слова і в той же час добирати лексичні засоби для подальших висловлювань. Вміння швидко та точно дібрати лексичні одиниці для оформлення думки залежить від упорядкованості лексичного запасу [16, с. 15]. В період дошкільного дитинства віці виникають словесні асоціації, які ускладнюються поступово із здатністю до узагальнення та абстрагування. Зі зростанням ролі мислительних операцій пам'ять дошкільника стає логічною або смисловою. Для логізації пам'яті, вирішальне значення має аналіз зв'язків. Це є найважливішою умовою логічного запам'ятовування та відтворення матеріалу [26]. Найвищим ступенем розвитку пам'яті вважається вербальну (тобто пам'ять на слова). Л. Виготський, О. Леонт'єв та В. Зінченко розробили концепцію формування та функціонування пам'яті. Науковці зробили висновок, що засобом полегшення запам'ятовування є характер зв'язку між словами.

До основних процесів мислення, що здійснюються людиною під час запам'ятовування належать виділення смислових опорних пунктів, смислове групування, процеси співвіднесення: порівняння, класифікації). Показником високого рівня сформованості процесів запам'ятовування дітей свідчать їх самостійні спроби утворити зв'язки між словами. Лінгвістичне ставлення до слова формується у дошкільника тільки під впливом вивчення мови, у процесі узагальнення багатьох мовних закономірностей і їх перенесення у план свідомого вжитку. З осмисленням мови та системи її засобів виникають умови для прискореного формування мовленнєвої діяльності [28].

Як стверджують О. Гвоздев, К. Чуковський, С. Цейтлін, спочатку дитина розуміє слово лише в його прямому (основному) значенні [41]. З часом дитина починає розуміти різноманітні значення, смислові відтінки, переносне значення слів, словосполучень, фразеологізмів, приказок та прислів'їв. Якщо дошкільник може аналізувати та виокремлювати, тоді йому легше зрозуміти алегорію байки, смисл фразеологізмів, прислів'їв і приказок. Психологи, педагоги та лінгвісти вивчали особливості розуміння дошкільниками переносного значення слів і словосполучень (В. Малініна, Н. Хоменко, О. Сомкова, В. Харченко, Е. Федеравічене, Н. Юрьєва). Труднощі, які виникають при цьому, пояснюють тим, що у мовному досвіді дошкільників більшість слів знаходиться в єдиному прямому номінативному значенні, відображає його основний предметно-логічний зміст. О. Дьяченко пояснює здат-

ність розуміти образні вислови, зокрема образний зміст фразеологізмів, прислів'їв та приказок, дією механізмів розвитку продуктивної уяви. Діти на різних етапах пізнавальної діяльності можуть використовувати різні за структурою образи уяви: способом опредмечування та включення. Н. Гавриш, Г. Ніколайчук, Л. Колунова, Є. Струніна та В. Харченко наголошують на необхідності формування у дітей елементарного усвідомлення смислової сторони слова, деяких семантичних відносин у лексиці як умови повноцінного розвитку мовлення.

Отже, розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, яка спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, залежностей, відносин, які в ній відображаються. В залежності від характеру пізнавального завдання та його структури розуміння може виявлятися у співвіднесенні нового об'єкта з відомим як такого, який має з ним спільні ознаки, у з'ясуванні причин явища, у розумінні підтексту висловлювання, мотивів, змісту та значення вчинку. Необхідна умова для розуміння будь-яких фактів це достатні знання та життєвий досвід, які виступають ключовими компонентами цього процесу. Для розуміння важливе поєднання слова з наочними образами. Наочні образи, так само як і практичні дії, ілюструють те, що потрібно зрозуміти та допомагають розкрити суть того, що осмислюється. Для дітей дошкільного віку значно легше розуміти пряме значення слова, ніж переносне.

#### **Художньо-естетичний потенціал образотворчої діяльності в розвитку словника дітей 5-го року життя**

Життя дитини дошкільного віку супроводжується різними видами діяльності. В процесі діяльності вона набуває певних знань та здійснюється її психічний розвиток. У нашому дослідженні питання діяльності є особливо значущим, так як розвиток словника дошкільників відбувається саме в діяльності. Кожен із видів діяльності – пізнавальна, ігрова, навчальна, мовна, пошукова, мовленнєва, образотворча, естетична, художня та ін. – привносять свій зміст та смисли в збагачення словника дошкільників.

В центрі уваги нашого дослідження засобом збагачення словника дітей дошкільного віку є образотворча діяльність, то ми детально розглянемо її особливості в загальному контексті діяльності, та зокрема як різновид художньої діяльності.

Сучасними педагогічними та психологічними дослідженнями доведено, що дитина поліхудожня за своєю природою. Г. Григор'єва стверджує, що свідомість дошкільника здатна охопити одночасно всі види художньої діяльності із своєрідним їх поєднанням у процесі розвитку [14]. Саме на засобах художньої виразності, художньої мови та матеріалів базується інтеграція музичної, літературної, образотворчої, театральної діяльності дошкільників у єдине дитяче образотворення з метою не лише ефективнішого впливу на емоційну сферу дошкільника та розвитку її фантазії та уяви у створенні власних образів у різних видах мистецької діяльності, але й формування цілісної картини світу. Одним з найбільш важливих компонентів подібного образотворення є мовленнєва діяльність в естетичному аспекті з огляду на унікальність її ролі в життєдіяльності дошкільника.

Мовлення задіяне в абсолютно всіх етапах творчого процесу: виникненні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на етапі оцінки (під час співвіднесення отриманого результату та задуму). Емоційно та естетично забарвлене мовлення спрямовує та стимулює невербальні творчі прояви дошкільників. Під час художньої діяльності відбувається зворотний позитивний вплив на розвиток зв'язного мовлення, словника, за рахунок збагачення емоційно чуттєвого, художнього, досвіду. Тому в дошкільній лінгводидактиці виокремилася художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку (інтегрований варіант вищеозначених діяльностей), – як специфічний вид діяльності, який пов'язаний з сприйманням, розумінням та відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор та театралізованій діяльності; продуктивно-естетична діяльність (образотворча, музична, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та в процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [4, с. 45]. Серед художньо-мовленнєвої, літературно-мовленнєвої, музично-мовленнєвої, театральної-мовленнєвої (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Фльоріна, С. Чемортан [4], – виокремлюється образотворчо-мовленнєва діяльність.

Уточнимо поняття «образотворча діяльність» як одного з видів діяльності та засобу розвитку словника дітей. На сьогодні досить поширеним є застосування двох термінів – «зображувальна («зображальна» [31] діяльність» та «образотворча діяльність». Використання терміна «зображувальна діяльність» можна вважати виправданим, так як він розкриває сутність самого поняття (узагалі, зображення – це спосіб дії): діяльність, в процесі якої дитина малює, вирізає, ліпить, клеїть. Загальним для обох понять є те, що кінцевим продуктом цих діяльностей є конкретний результат: малюнок, аплікація, виріб, витинанка тощо (О. Дронова, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна та ін.). В той же час, згідно сучасних тенденцій в Україні до розвитку творчості та формування творчої особистості дитини дошкільного віку змінюються погляд на це питання.

Е. Белкіна вважає, що саме слово «зображувальна» відповідає застарілому підходу в практиці деяких вихователів закладів дошкільної освіти, за яким вважалося, що діти можуть лише повторювати показане чи зображене дорослим і не можуть по-своєму відтворювати внутрішній світ. Саме тому метою зображувальної діяльності було сформулювати відповідні уміння та навички. На сьогодні, коли навчанню передують виховання та розвиток, дошкільник стає не пасивним об'єктом (коли їй кажуть чи показують, як і що робити, а вона лише повторює), а суб'єктом творчості, який демонструє про своє власне розуміння світу, почуття та фантазії через образотворення. Необхідними засобами реалізації дитиною себе у творчості розглядаються вміння та навички. Е. Белкіна зазначає: «Якщо найвищим проявом мистецької діяльності дитини є будь-яка творчість, тобто створення власних образів, то більше відповідає сутності цієї діяльності семантика слова «образотворча» – як «творення образів»».

Сучасні освітні програми для дітей дошкільного віку інтегрують образотворчу діяльність з образотворчим мистецтвом як формою

існування краси, засобом входження дитини у світ культури, формування перцептивної культури, що становить основу художньо-творчих здібностей дітей.

Останнім часом педагогіка активно досліджує стратегію та тактику інтегрованого навчання. Розробленням проблеми інтеграції змісту освіти активно займаються І. Козловська, Ю. Мальований, С. Гончаренко, ВО. Мащенко, І. Бех, В. Бондар, Н. Бібік, В. Сидоренко, А. Сиротенко, К. Гуз. Суттєвими в дослідженні інтегрованого підходу в дошкільній освіті є праці К. Белої, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленької, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Піроженко. Ідею формування естетичного ставлення дітей дошкільного віку до світу на основі використання інтеграції різних видів мистецтв віддзеркалено в численних дослідженнях (І. Біла, Л. Журавльова, Т. Скорик, В. Клименко, І. Климук, Л. Масол, І. Новоселецька, Б. Юсов та ін.).

У працях А. Богуш визначено форми та способи інтеграції образотворчої й мовленнєвої діяльності: словесне малювання, коли вихователь через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису природних явищ, предметів та об'єктів навколишнього середовища. Іншим способом інтеграції образотворчої та словесної творчості є коментар до зображеного, коли педагог спонукає дошкільників до вербалізації своїх художніх переживань, висловлення думок, які втілено в малюнках, картинах, репродукціях, обраних самими дітьми [15].

Ученими (А. Богуш та Н. Гавриш) визначено спільні риси образотворчої і мовленнєвої діяльності, що дає можливість їх взаємопроникнення (інтерації). Автори виокремили такий самостійний вид діяльності, як образотворчо-мовленнєва діяльність. За визначенням А. Богуш, образотворчо-мовленнєва діяльність – це «вид художньо мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковано меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментування. Образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають цільними, яскравішими в опосередкуванні мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко й природно можна замінити, доповнюється, «домалювати» засобами мовлення. І навпаки, невміння дібрати потрібні слова в естетичних переживаннях, що переповнюють дитину, спричиняє їх заміну найдоступнішими їй засобами: жестами, звуконаслідуванням, фарбами, глиною, олівцями, рухами тощо. Складена дитиною казка оживає, набуває додаткових можливостей вираження в ілюструванні її змісту» [6, с. 544].

Розглянемо взаємозв'язок мовлення (у тому числі розвиток словника дитини) та образотворчої діяльності дошкільників. Об'єднувальним чинником образотворчої та мовленнєвої діяльності виступає художній образ, який сприймають дошкільники у процесі ознайомлення з творами мистецтва та творчо відображають у різних видах продуктивної діяльності.

Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб віддзеркалення й узагальнення дійсності з позиції естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій, емоційно направленій формі [73, с. 106]. Він включає в себе такі універсальні компоненти, як змістова відповідність

формі, композиційні особливості, художня мова твору, та специфічну для кожного виду мистецтва систему образних засобів. Образ в образотворчій діяльності-наочний. Навколишній світ відтворюється в наочній чуттєво-сприйнятій формі за допомогою зображувальних матеріалів, засобів (наприклад, малюнку – це колір, форма, розмір, лінія, композиція). Словесний образ (завдяки образності й виразності мови), також містить елементи наочності. Н. Карпинська вважає що словесний образ, «... не просто повідомляє про ті чи інші факти, явища життя, події, а зображує їх, малює словами ...» [17, с. 117].

Німецький дослідник Лукенс акцентував на зв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності, і ще на емпіричному рівні проводив паралелі в розвитку мовлення дитини та малюнка. Зв'язок цих видів діяльності відслідковується і в базуванні на одних законах уявлення. В. Штерн зазначав, що зображувальна та словесна творчість дітей дошкільного віку оснований на однакових законах уяви («зчеплення фантазії») [43, с. 199].

В. Друммонд вважав дитячий малюнок особливим видом мовлення у формі «символічного письма». К. Джеймсон назвав малюнки своєрідною піктографічною мовою, що дозволяє дитині висловити свої враження та виступає засобом спілкування з іншими і з самим собою [49, с. 63–65]. Здатність відволікатися від звичайного сприйняття звичайних речей, знаходити незвичайне у звичайному та передавати його в малюнку є особливою рисою дітей. Дитячі образи вирізняються неупередженістю та свіжістю, оскільки досвід дошкільника не багатий малий, але при цьому цікавість до світу велика, тому на перших етапах розвитку в зображувальній діяльності діти не малюють художньо, а описують людей і навколишній світ.

Дошкільники хочуть передати не тільки те що вони можуть побачити, але й усе, що вони знають про певний предмет. Тобто дошкільники розповідають про предметний світ символами, а не словами.

К. Бюлер стверджував, що ранні малюнки дитини нагадують скупчення слів, які дитина використовує на першому етапі складання довгих речень [23, с. 297]. Дж. Селлі вбачив схожість між процесом малювання та виробленням у дитини вміння розмовляти, зауваживши, що на початкових етапах навчання наслідування є обов'язковим компонентом. М. Рибников, узагальнивши досліджень з цього питання, дійшов до висновків, що схожість між мовленням та малюнком виявляється у фазах їх розвитку, міцність та ясність уявлень дитини про певний предмет дає їй змогу повно та досконало передати його в малюнку чи мовленні, за допомогою малюнку дошкільник намагається розповісти про предмет; малюнок стає певним видом мовлення.

Як стверджує Д. Ельконіна, образотворчої діяльності – це не просто символи, які позначають певний предмет, а моделі дійсності, які кожного разу можуть виражати якісь нові характеристики реальності [158].

За допомогою образотворчої діяльності можна виявити індивідуальні особливості дітей дошкільного віку. У своєму малюнку дитина висловлює не тільки розуміння смислу слів, але й власне ставлення до зображеного (дивлячись на дитячий малюнок відразу можна побачити, що для дитини є головним, а що другорядним, так як у малюнку завжди



є емоційний та смисловий центри) за допомогою зображувально-виражальних засобів (системи особливих матеріальних засобів (приладдя та зображувальні матеріали) і прийомів створення художнього образу (способи та техніка) [31, с. 23]: кольору, розміру, лінії, форми, композиції, ритму.

Для того, щоб зрозуміти дитину, достатньо лише побачити те, що вона намалювала і які кольори використала (підтвердженням є результати різноманітних психологічних тестів наприклад «Кольоровий тест ставлень», «Дім, дерево, людина», «Малюнок сім'ї» [56; 135, с. 83]. Кольорова гама в дитячих малюнках виступає індикатором палітри почуттів. Все до чого дитина має негативне ставлення чи викликає неприємні переживання, вона зображує темними одноманітними кольорами, використовуючи хаотичні лінії. Все що в дитини викликає позитивні почуття зазвичай змальовується виразно та чітко, з використанням яскравих фарб та гарних ліній (наприклад образи позитивних персонажів – Попелюшки – дитина передає в світлих кольорах, а негативних казкових героїв – злого вовка – зображує темними кольорами та невизначеними лініями). Позитивне ставлення до певних предметів чи явищ дитина виражає тим, що розмальовує їх в свій улюблений колір (наприклад рожевий слон чи блакитний кролик). Композиція та величина об'єктів також виступають засобом віддзеркалення ставлення дитини до зображеного. Більш важливі об'єкти для дитини вона зображає більше за розміром (наприклад, коли дитина малює родину, то найулюбленішого члена родини вона зобразить найбільшим за розміром). Дитина зовсім не малює або зображує в кутку аркуша об'єкти до яких має негативне ставлення, або дошкільник так може зобразити себе, якщо має низький рівень самооцінки. Якщо дитина в поганому настрої то здебільшого на її малюнках можна простежити ламані лінії та геометричні форми. Сонце на дитячих малюнках це символ відчуття захищеності та тепла.

Досліджуючи образотворчу діяльність дітей дошкільного віку науковці констатують, що на 5-му році життя малюнки дітей можна розділити на два типи: на яких зображень окремі предмети (у авторів таких робіт розвивається здатність зображення) та малюнки на яких простежується розгортання сюжету, розповідання (у авторів таких малюнків зображення сюжету в малюнку зазвичай доповнюється мовленням та набуває ігрового характеру) (Г. Люблінська, М. Кольцова, Н. Сакуліна та ін.). У своїх дослідженнях Г. Гарднер назвав таких дітей «візуалізаторами» або «комунікаторами». Діти які малюють предмети, більше зосереджені на самому малюнку, та малюють предмети не звертаючи увагу на оточення. Автори сюжетного малюнку завжди включені у гру, драматичну дію чи спілкування. За Г. Лабунською це діти «мрійники» (для них характерні образи казок) та «реалісти» (які малюють життєві сюжети та образи) [22]. М. Кольцова в своїх наукових працях характеризує таких дітей за силовим відношенням сигнальних систем та характером мовленнєвої та зображувальної діяльності як «художній тип розумової діяльності» (з більшою активністю першої сигнальної системи) (малюнки відображають конкретні події з життя, зображена велика кількість деталей) та «мислительний тип» (з

слабкою першою сигнальною системою (малюнки більш узагальнені, переважають фантастичні та казкові сюжети, значно менше життєвих деталей) [18, с. 105].

Л. Обухова вважає, що дошкільникам, які схильні до сюжетно-ігрового типу малювання, характерна жива уява та активність мовленнєвих виявів. Творчий вияв таких дітей у мовленні настільки великий, що малюнок виступає лише опорою для розгортання розповіді. Якість малюнків у таких дітей зазвичай гірше, у той час як дошкільники, які зосереджені на зображенні, активно сприймають предмети, які були ними створені, піклуючись про якість зображення. Н. Сакуліна пояснює таку різницю тим, що хід думок дитини, який виявлений у слові (висловлений внутрішнім мовленням або сказаний), швидший за процес створення малюнка. Саме різниця тривалості в часі процесу малювання на мовлення веде до порушення узгодженості між ними [139, с. 74].

Образотворча діяльність також виступає одним з ефективних засобів гендерної соціалізації дошкільників (Є. Ігнат'єв, Л. Виготський, М. Кольцова, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна та ін.). Згідно досліджень С. Макаренко, інтереси дівчат та хлопці починають індивідуалізуватися в середньому та старшому дошкільному віці. Для своїх малюнків дівчата частіше вибирають казково-побутовий зміст, у той час як хлопчики надають перевагу технічно-спортивному. Дівчата зазвичай більш уважні, зосереджені, терплячі, наполегливі в навчанні. Якщо вихователь пропонує малювання за зразком, то вони намагаються якомога ближче скопіювати зразок. Вони вбачають у цьому цінність своєї роботи. Їх малюнки більш завершені, на них є елементи декоративності. В той же час, М. Кольцова зазначає, що роботи дівчат більш однотипні [18, с. 111]. Хлопці зазвичай передають ідею та відходять від шаблону, віддаючись своїм творчим нахилам, додаючи свої елементи, імпровізують. Негативними факторами виконання роботи виступають нетерплячість, гонитва за результатом зайва швидкість, і як результат страждає якість виконаної роботи – малюнки досить схематичні, іноді не дуже зрозумілі та акуратні.

Одним з структурних компонентів образотворчої діяльності є обговорення та аналіз дитячих робіт, що за умов правильної організації вихователем збагачує мовлення та створює позитивну мотивацію на подальший розвиток образотворчості дошкільників. Так, складаючи розповідь за власною образотворчою роботою більш чітко виразити задум зображення дитині допомагає слово. Як зазначає Н. Сакуліна: «Чим повніше та ясніше в малюнку виражено сюжет, зазвичай тим повніша та багатша розповідь про зображене. Процес внутрішнього мовлення та мислення, що супроводжував процес зображення, тепер знаходить вираження в розповіді». О. Вепрева, в своїх дослідженнях вказує, що розповіді дошкільників 5 – 7 років життя за малюнками дозволяють не лише висловити задум (його можна почати на самому малюнку), а дати характеристику героям та показати взаємодію між ними, пофантазувати щодо минулих та майбутніх подій життя персонажів малюнка. Таким чином слово допомагає дитині оформити задум засобами малюнка. Щодо аналізу дитячих робіт (власних чи

робіт товаришів), то педагог привчає дошкільників до цього й за допомогою запитань до дітей та на власному прикладі. Пояснення вихователя під час сприйняття об'єкта та вступної бесіди є зразком для висловлювань дітей, вони надають напрямок мисленню дошкільників. Під час аналізу дитячих робіт Н. Сакуліна та Т. Комарова пропонують вихователям звертати увагу дошкільників на: схожість з природою; найбільш виразне втілення образу (характерна форма та пропорції, розмір зображення, характер ліній та зафарбовування, колір зображення – прагнення до висвітлення або затемнення, композиція зображення – заповнення простору аркуша); оригінальність рішення роботи; нетрадиційність виконання; акуратність та якість виконання. Аналізуючи зображувальні роботи, рекомендують звертати увагу та спрямовувати висловлювання дітей на схожість з природою й красою зображення предмета; а аналізуючи зображення за задумом – на виділення цікавого задуму та його втілення. Т. Комарова пропонує організовувати обговорення дитячих робіт різноманітних формах: розповідь автора про власну образотворчу роботу (що саме зобразила дитина і чому; доповнення роботи певними деталями після розгляду та обговорення в групі; обігрування дітьми зображення з одночасним внесенням доповнень до нього; вибір роботи, яка сподобалася найбільше, і пояснення чому).

Отже, можна зробити висновок про міцний взаємозв'язок розвитку мовлення, лексики та образотворчої діяльності, а також її великий художньо-естетичний потенціал у розвитку словника дошкільників 5-го року життя. З одного боку, лексика та мовлення мають вплив на дитячу образотворчість, з іншого – образотворча діяльність сприяє збагаченню лексичного запасу та розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Це дозволяє розглядати образотворчу діяльність як потужний засіб збагачення та розвитку словника дошкільників. Близькість між образотворчою та мовленнєвою діяльностями сприяє їх поєднанню в єдине образотворення задля більш ефективного впливу на емоційну сферу дітей, розвитку уяви у створенні власних образів, тобто дає можливість їх інтеграції в образотворчо-мовленнєву діяльність.

### **Педагогічні умови формування конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку**

Для знаходження способів збагачення словника дітей дошкільного віку важливо з'ясувати, які умови є для цього найбільш сприятливими.

Проаналізуємо сутність поняття «педагогічна умова». У філософському словнику поняття «умова» визначено як «категорія, в якій віддзеркалено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує» [40, с. 674]. У педагогіці «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, формування особистості, виховання, навчання» [34, с. 398].

І. Зязюн характеризує педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. [32, с. 118].

На думку А. Литвина та О. Мацейко під педагогічними умовами розуміються такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій.

Першою умовою збагачення словника дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності на нашу думку є використання інтерактивних технологій.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних технологій та їх класифікації висвітлено в працях О. Коротаєва, О. Пометун, Г. Мітіна, М. Скрипник, Г. Шевченко, Л. Пироженко, та ін. За словами О.Пометун, «інтерактивна технологія – жива нитка, що пов'язує педагога з кожним учнем та учнів. Інтерактивні технології це простий та надійний спосіб створення атмосфери активної взаєморозуміння, праці, творчості та співробітництва» [25, с. 9]. Б. Бадмаєв стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, «спрямоване в основному на психологію людських взаємин і взаємодії». Інтерактивний навчальний процес організовується так, щоб майже всі діти брали участь у процесі пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з тим, що їм знайоме. Під час засвоєння навчального матеріалу, дошкільники здійснюють спільну діяльність, що дозволяє привносити свої знання, вміння та навички в роботу. Організація інтерактивного навчання дає змогу проводити навчально-виховний процес у різноманітних формах. Індивідуальна форма передбачає самостійне вирішення поставленого завдання перед кожним дошкільником. Парну форму використовують для вирішення завдань у парі. Під час групової форми роботи дошкільники діляться на підгрупи та вирішують поставлені перед ними завдання. Якщо діти завдання виконують одночасно, то це колективна або фронтальна форма роботи.

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат. Окремі інтерактивні методи та засоби навчання, стимулюють процес пізнання, педагогічні умови, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Інтерактивні технології навчання ґрунтуються на особистісно-діяльнісному підході та включають використання інтерактивних методів навчання, серед яких діалог та ігрові – імітаційні та не імітаційні, неігрові інтерактивні тощо.

Метою цього етапу було розширення художнього кругозору дошкільників. Ми вчили дітей групах. Розподіляючи дітей на групи ми враховували психологічну сумісність дітей, адже від цього результативності роботи. Для створення груп для роботи на заняттях ми використовували найпростіші тести на сумісність. Наприклад, ми пропонували двом дошкільникам зафарбувати крила одного метелика чи будь якого іншого симетричного предмета. Якщо діти добирали або однакові або подібні кольори, то це є свідченням того, що ця пара зможе працювати успішно. Якщо кольори зовсім різні, то пара постійно конфліктувати в роботі буде, дітям буде важко знайти спільну мову.

На початкових етапах з ознайомлення дошкільників з живописом ми використовували інтерактивний метод «Мікрофон», мета якого полягала в тому, щоб викликати інтерес дошкільників до творів живопису, стимулювати увагу та розвивати мовлення дітей. Для цього ми використовували репродукції картин. Дошкільникам пропонується

розглянути картину та передаючи один одному по черзі «мікрофон», та казали, що вони бачили на картині. Дітям пропонувалося почати словами: «Я бачу...». При цьому вихователь зазначав, що відповіді не можна повторювати. Як один з варіантів використання цього методу ми пропонували дітям завдання «Маленький критик», в якому діти мали сказати, що їм не подобається в даній картині. Вихователь пропонував дітям почати відповідь словами: «Мені не подобається, що...».

Нами також була використана вправа «Яка картина», метою якої було учити дітей працювати в парі, закріплюючи вміння відчувати загальний емоційний характер та домінуючий настрій художнього твору. Для цієї вправи було використані картки із зображенням репродукцій картин з різним емоційним фоном. Вихователь роздає дошкільникам картки та розповідає про двох художників. Один з художників був веселий, а інший художник сумний. Після уважного розглядання дітьми карток того, вихователь запитує, які картини намалював веселий художник, а які – сумний. Дітям пропонується розкласти картки на дві групи відповідно до смайликів та зображених на них емоцій ( перша група – радісні картини, які намалював веселий художник; друга група – сумні та тривожні картини, які намалював сумний художник). Дошкільники мають домовитися між собою, зробити вибір та пояснити свій вибір. Якщо діти не згодні один з одним то мають пояснити свій вибір.

Також нами була використана вправа «Вгадай жанр», метою якої було вчити дітей працювати в парах, закріплюючи знання жанрів живопису. Для виконання даної вправи було використано картки із зображенням репродукцій картин різних жанрів (портрети, натюрморти, пейзажі, казковий жанр), картки-схеми, які позначають різні жанри живопису (для позначення пейзажу використовують картки із зображенням дерева, для портрета – картка із зображенням обличчя людини, для натюрморту – картка із яблука, для казкового жанру – картка із зображенням Колобка). Дошкільникам, які працюють у парах роздаються картки-схеми та набори карток із зображенням картин. Після розгляду дітьми карток, вихователь пропонує розкласти репродукції картин відповідно до жанрів живопису використовуючи схематичні картки. Після виконання завдання, дошкільники мають пояснити, чому вони саме так розклали картки. Виконуючи завдання дошкільники активно взаємодіють між собою, доводять власну думку.

Метою вправи «Розкажи який» було пробудити інтерес дітей до творів живопису, розвивати уяву, мовлення та мислення, закріплювати знання форми та кольорів. Для виконання даної вправи використовуються репродукції натюрмортів та набори опорних карток для кожної групи. Вихователь пропонує кожній групі розглянути натюрморт, на якому зображено фрукт. Після того, як дошкільники уважно розглядають картини, вихователь пропонує описати предмет за допомогою опорних. Дошкільник, який отримує картку із зображенням ока, має розповісти, який предмет намальований на картині за кольором, формою та розміру. Дошкільник, який отримує картка із зображенням носа, має розповісти, який запах у предмета, намальованого на картині. Дошкільник, який отримує картина із зображенням руки, має розповісти, який предмет на дотик (шорсткий, гладкий, теплий, холодний).

Дошкільник, який отримує картину із зображенням губ, має розповісти, який предмет на смак (кислий, солодкий тощо). Діти мають самостійно визначити послідовність своїх виступів. Наприклад дитина у якої намальовано око, та група якої отримала натюрморт із зображенням яблука скаже: У мене картинка ока і я розповім, що я бачу на картині. Тут намальовано яблуко. Яблуко маленьке, кругле, жовте червоним.

Метою вправи «Оживи картину» є пробудити інтерес дошкільників до живопису, вправляти в ініціації своїх дій та умінні домовлятися. Матеріалами для цієї вправи є репродукції картин побутового й казкового жанру. Кожна група дітей отримує репродукцію картини. Дошкільники уважно роздивляються картину. Кожній дитині пропонується подумати, кого з героїв, зображених на картині, вона може зобразити.

Метою вправи «Пропала картина» є розширення художнього кругозору дітей, навчити за описом відгадувати картину та розвивати мовлення. Один з дошкільників каже, що у нього пропала картина. Щоб дізнатися, яка саме картина пропала, решта дітей групи ставить їй запитання: «Ця картина – пейзаж», «Ця картина – портрет?», «Які кольори є на цій картині?», «Хто на ній зображений?». Діти мають відгадати, яка картина пропала.

Метою вправи «Натюрморт казкового героя» є пробудження інтересу дітей до творів живопису, розширення їх кругозору, учити складати натюрморт казкового героя. Матеріалами для цієї вправи є картки для складання натюрмортів. Вихователь пропонує кожній групі дітей скласти натюрморт казкового героя (першій групі – Кота Базилю, другій – Вінні-Пуха). Діти мають подумати, що люблять їсти казкові герої. Дошкільники уважно розглядають запропоновані картки й відповідно до характеристик героїв складають натюрморти.

Другою умовою збагачення словника дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності є використання віртуальних екскурсій.

У сучасній музейній педагогіці окреме місце займають віртуальні екскурсії, увага до яких посилилася під час дистанційного навчання. За визначенням О. Подліняєвої: «Віртуальна екскурсія – це організаційна форма навчання, яка відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів із метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів тощо» [9]. Перевагами віртуальних екскурсій є доступність, можливість повторного перегляду, наочність. Такий вид роботи дає можливість відвідати найвідоміші музеї світу. Входячи у віртуальний простір музею, діти можуть здійснювати прогулянку залами музеїв та галерей, переглядати експонати з різної відстані, вивчати різні види та жанри мистецтва.

Одним із сервісів за допомогою яких можна здійснювати віртуальні тури є онлайн платформа Google Arts&Culture [47], яку компанія Google запустила у 2011 році. Дана платформа включає в себе зображення експонатів та інтер'єру музеїв чи галерей різних країн світу. Сервіс постійно вдосконалюється та розширює списки музеїв-партнерів та надає більш детальні зображення їх експонатів. Платформа Google Arts&Culture дає можливість відвідати найвідоміші музеї світу. Входячи у віртуальний простір цього сервісу, діти можуть за допомогою гуляти залами, розглядати [47].

Підготовка та проведення віртуальних екскурсій складається з трьох етапів: підготовчий, етап безпосереднього проведення та заключний етап підведення підсумків екскурсії. Для підготовчого етапу вихователь шукає об'єкта екскурсії та продумує екскурсію, добираючи необхідні матеріали. На етапі проведення відбувається перегляд експонатів та отримання теоретичної інформації. Заключний етап, характеризується узагальненням побаченого. Важливим етапом є післяекскурсійна робота. Вона передбачає виконання творчих завдань. Прикладами таких завдань можуть бути виготовлення поробок з різноманітних матеріалів, складання розповіді за картиною та інше.

Підбираючи твори живопису вихователь повинен враховувати основні принципи відбору творів живопису для педагогічної роботи з дітьми:

- 1) принцип актуальності (твори мають відображати сезонні зміни в природі, цікаві події сучасного життя дорослих та дітей);
- 2) принцип доступності (твори мають бути зрозумілими дітям за змістом та за засобами виразності);
- 3) принцип різноманітності засобів виразності та манер виконання, використаних художниками;
- 4) принцип опори на індивідуальне творче бачення життя художниками в схожих темах творів (ознайомлення дошкільників з картинами, які схожі за своїм змістом, але виконані різними художниками);
- 5) принцип естетичного виховання на кращих зразках світового і вітчизняного живопису.

До перелічених вище принципів потрібно додати важливий принцип трансляції через твори різноманітних загальнолюдських та естетичних цінностей (краси природи та предметів побуту (натюрморт), краєвидів у різні пори року (пейзаж), зовнішньої та внутрішньої краси людини (портрет). Також необхідно враховувати принцип проблемно-пошукового характеру творів. Необхідно вибирати такі картини, які б спонукали дошкільника до пошуку дрібних або уміло прихованих художником об'єктів, до фантазування та домислення сюжету картини тощо.

Третьою умовою збагачення словника дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності є використання нетрадиційних технік малювання.

Нетрадиційні техніки малювання стимулюють дошкільників до розвитку уяви, творчості, ініціативи, вираження індивідуальності, прояву самостійності. Використання та комбінування різних способів зображення на одному малюнку, дошкільники вчать думати та самостійно вирішувати, яку з технік обрати. Використання нетрадиційних технік на заняттях з образотворчого мистецтва має велике значення для формування стійкого інтересу до образотворчої діяльності, художньо естетичного розвитку та розвитку емоційної чутливості, формування загальнокультурної компетентності, розвитку мовлення.

Нетрадиційні техніки малювання стають дедалі популярніші. Це нові художні техніки, які слугують розкриттям розвитку дитячої образотворчості. Використання нетрадиційних технік може давати цікаві та несподівані ефекти для зображення певних образів. Дані техніки дають можливість побачити в кожній роботі індивідуальність

дошкільника. Перевагою використання нетрадиційних технік є швидке їх засвоєння навіть дошкільниками, які навіть не мають досвіду роботи з художніми матеріалами. Отримання швидких результатів надзвичайно радує дошкільників, що стимулює їх пізнавальний інтерес до образотворчої діяльності.

З точки зору педагогіки, нетрадиційні техніки дають дошкільникам унікальні можливості для експериментування, пошуків образів, незвичних фантазій, передавання вражень. Також нетрадиційні техніки малювання сприяє розвитку креативності, образного та логічного мислення, розвитку дрібної моторики, що пов'язано з формуванням інтелекту, рухів пальців, окоміру, поліпшенню концентрації уваги, сприяє розвитку відчуття кольору, кольорового співвідношення, має вплив на загальний та художньоестетичний розвиток дітей.

Для дошкільників цікавими є способи малювання пальчиками та долоньками. Діти залюбки беруться за нього. Пальцями, особливо двома відразу, малюють однаково вправно як праворукі так і ліворукі діти. Під час цього виду діяльності дошкільники безпосередньо ознайомлюються з фарбою й властивостями, відчувають що вони малюють. Діти можуть фарбувати вказівним, безіменним пальцем та долонькою. Дошкільники мочають пальчики у фарбу та притискає його до основи декілька разів, проводить лінії зі сторони в сторону, зверху вниз, рухає долонями у будь-якому напрямі, малює різні сліди, плескає долонями з нанесеною фарбою по поверхні аркуша, розмазує фарби. Дошкільникам дуже подобається робити відбитки долоньок (наприклад рибки), малювати одним пальцем (наприклад ягідки калини, горобини і т.д.), двома пальцями (хвилі), трьома пальчиками, пальцями зігнутими в кулак (наприклад краба) [7, с. 57].

Дошкільники можуть малювати за допомогою маленької дерев'яної ложки (накрапування фарби). Для цієї техніки у фарбу додається клейстер (у пропорції 2:1), та розмішується до консистенції густої сметани. Для малювання бажано зробити суміш декількох кольорів у теплій гамі червоної і жовтої фарби, або навпаки контрастних – червоної і синьої. Фарба набризкується або крапується маленькою ложечкою зверху вниз на великий аркуш паперу. Накрапування різних фарб кольорів утворює цікаві кольорові та фактурні ефекти, дошкільники створюють свої перші картини.

Цікавою для дошкільників є техніка малювання по маку. Дана техніка дуже схожа на техніку малювання по піску. Дуже часто, створюючи малюнок фарбами, дитина хоче у ньому щось змінити чи підправити. Проте, кардинальні зміни малюнку вже не можливі. Робота з маком дає можливість в один рух перетворити картину одним рухи в непізнавану. Дошкільник може вільно творити, без відчуття скутості та боязні зробити щось не так.

Незвичайною є техніка малювання магнітом. Вона не часто використовується, тому викликає надзвичайне захоплення у дітей. На плоский посуд кладуть аркуш, зверху наливається фарба і кладеться один магніт. Ще один магніт тримається в руці під посудом. Потім діти починають водити рукою з магнітом під посудом, а магніт який знаходиться зверху рухається та малює. Дошкільникам малювання за



допомогою машинок. На колеса іграшкових машинок наносять фарбу та пропонують дітям провезти машинку по аркушу. Машинки залишають кольоровий слід.

В закладі дошкільної освіти також використовують малювання відбитками листочків з дерев та квітів. На зворот листочків з різних дерев (клена, горобини, каштана, тополі, дуба, тощо), де рельєфно проступають прожилки, пензликом наносять фарбу. Також можна обережно опустити листочок зворотним боком у фарбу таким чином, щоб вона рівномірно вкрила його поверхню. Потім пофарбований листок притискають до паперу і роблять відбиток. Фактура листочка проступає виразно на 3-4-му відбитках. Вихователь дає завдання дошкільникам поміркувати, яке зображення можна створити з відбитків різних листочків. Дитина може домалювати потрібні елементи коли малюнок підсохне (наприклад віконця, очі, волосся, тощо).. Складаючи візерунки можна чергувати відбитки листочків різних за кольором та формою Оригінальною є техніка малювання коробкою для сірників. На коробочку можна наносити фарбу різними способами (зафарбувати грань коробочки широким пензликом або за допомогою поролонової губки). Фарбу потрібно наносити досить швидко, щоб вона не встигала підсохнути. Лише тоді відтиск вийде насиченим та виразним. За допомогою сірникової коробки можна намалювати будинок, палац, дорогу [44, с. 17-19].

Доступним дітям дошкільного віку є малювання на вологому папері. Для даної техніки аркуш паперу, змочують водою та малюють на ньому крейдою і пастеллю. Можна використовувати різні сорти та типи паперу. Виходить гарний малюнок, коли розтерти або розтушувати різні кольори крейди за допомогою ганчірки чи ватної палички. Крейда на вологому папері малює майже як фарба. З дітьми можна малювати тварин чи явища природи [3, с. 13].

Навчити дітей бачити навколо незвичайні речі та оригінально втілювати їх у власному задумі сприяє нетрадиційна техніка малювання пір'їнками. За допомогою цієї техніки дошкільники малюють крапельки дощу, квіточки, сніжинки тощо [39, с. 11].

Одним із типів аерографії є бульбашкографія (малювання густою піною від мильної кольорової води). Для цього потрібно подути у соломинку до створення шапочки з бульбашок та піднести до них аркуш паперу. В результаті отримуються відбитки, які слугують основою малюнка. Можна зробити відбитки двокольоровими. Для цього потрібно в момент, коли бульбашки піднімаються над склянкою, взяти пензликом фарбу іншого кольору та нанести на бульбашки. Потім дошкільникам потрібно уважно придивитися до відбитка та визначити, на що він схожий. Відбитками від мильних бульбашок можна прикрасити обгортковий папір для квіткових горщиків, подарунків, скриньки [46, с. 13].

Враховуючи ще недосконалість мислення, мовлення, уяви, обмеженість дитячого досвіду, важливу роль у процесі сприймання, відграє керівництво вихователя, який уточнює та систематизує дитячі враження, спонукає дошкільників відшукувати влучні фрази для вираження естетичних емоцій та відчуттів. В результаті багаторазових

повторень образів дошкільник починає представляти такі ознаки предметів та явищ, які ним раніше не сприймалися. Тобто, мова, відображаючи «понятійну» суть речей, допомагає впізнати дитині знайомий образ у нових варіаціях.

Згідно досліджень, сприймання дошкільників істотно змінюється залежно від постановки вихователем питань до дітей за змістом картини. Так, наприклад на питання «Що намальоване?» дошкільники відповідають перерахуванням зображених об'єктів, на питання «Що роблять?» – описують дії зображене. Зрозуміти настрої картини допомагають такі питання: «Весела ця картина або сумна?». Бесіда повинна включати питання, які вимагають від дошкільників відповідей-описів об'єктів, дій тощо; питання, які вимагають відповідей-роздумів, які змушують дошкільників порівнювати та зіставляти факти, робити висновки, будувати припущення; питання причинно-наслідкового характеру. Вихователю слід групувати питання таким чином, щоб у дитини вийшла закінчена розповідь, щоб не порушувалася цілісність сприймання картини.

**Висновки.** Проведений аналіз літератури з теми дослідження та результати дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

Досліджено поняття лексики з точки зору різних наук. Встановлено, що процес розуміння та засвоєння, а потім перехід в активне мовлення дитини відбувається поступово. Відмінність між значенням та смислом полягають у тому, що значення – в середині мови, а смисл поза нею. Вони тісно пов'язані між собою, але при цьому не залежать одне від одного.

Розглянуто поняття семантичне поле. Враховуючи складну будову лексико-семантичної системи мови вихователю потрібно забезпечити відповідні методичні підходи до організації словникової роботи з дошкільниками. Засвоєння мови відбувається в процесі засвоєння мовних парадигм. Процес розвитку словника дитини дошкільного віку не можливий поза діяльністю.

Визначено, що процес розуміння значення слова проходить декілька послідовних стадій: попередня реакція лише на звукову сторону слова, інтонацію, з якою воно вимовляється; орієнтування у значенні окремих слів. Досліджено, що у процесі словотворення відбувається семантичний синтез, для якого характерним є узагальнення значень певних номінацій і формування нової, узагальненої номінації, у результаті чого формуються дитячі уявлення про предмети, їх властивості й зв'язки.

Виокремлено три етапи оволодіння дошкільниками словотворенням: накопичення у первинному словнику мотивованої лексики, чітке виділення окремих морфологічних елементів; використання морфологічних елементів у такому ж вигляді, у якому вони були виділені у слові, активне засвоєння словотвірних моделей без чергування й зміни основ; засвоєння норм і правил словотворення, самоконтроль, формування критичного ставлення до мовлення.

Згідно сучасним науковим дослідженням, повноцінний розвиток словника дошкільників можна забезпечити, підкріпивши його безпосереднім чуттєвим сприйманням відповідних предметів і явищ об'єк-

тивної дійсності Важливим для формуванні розвитку словника є питання про роль пам'яті та запам'ятовування. Вміння швидко та точно дібрати лексичні одиниці для оформлення думки залежить від упорядкованості лексичного запасу. В період дошкільного дитинства виникають словесні асоціації, які ускладнюються поступово із здатністю до узагальнення та абстрагування. Зі зростанням ролі мислительних операцій пам'ять дошкільника стає логічною або смисловою. Необхідна умова для розуміння будь-яких фактів це достатні знання та життєвий досвід, які виступають ключовими компонентами цього процесу. Для розуміння важливе поєднання слова з наочними образами. Наочні образи, так само як і практичні дії, ілюструють те, що потрібно зрозуміти та допомагають розкрити суть того, що осмислюється. Для дітей дошкільного віку значно легше зрозуміти пряме значення слова, ніж переносне.

До визначених критеріїв та показників нами були підібрані діагностичні методики за різними темами. Дошкільники мали описати сюжетні картини, взяти участь в грі, дати відповіді на запитання або поспілкуватися з друзями.

За результатами констатувального етапу експерименту було виявлено недостатній рівень розвитку словника дошкільників, що свідчило про необхідність розроблення умов збагачення словника дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності. Нами було виділено та впроваджено наступні умови збагачення словника дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності: використання інтерактивних технологій, використання віртуальних екскурсій, використання нетрадиційних технік малювання.

В процесі проведення занять дошкільники ознайомлювалися з різними видами образотворчого мистецтва. На основі картин різних художників та власних картин, дошкільники складали творчі розповіді, подорожувати в часі, вчилися передавати почуття художників. Діти вивчали назви різноманітних технік, матеріалів які використовувалися для малювання.

Після реалізації запропонованих нами педагогічних умов було проведено контрольний експеримент. Метою якого було: дослідження ефективності системи роботи щодо збагачення словника дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності.

Порівняльні результати рівня сформованості словника на початковому та підсумковому етапах дослідно-експериментальної роботи показали, що у старших дошкільників переважає високий рівень розвитку словника дітей. Позитивна динаміка свідчить про ефективність створених нами умов для цієї діяльності.

Після проведення формувального етапу експерименту дошкільники добре орієнтуються у певних темах. Діти розуміють значення слів, виявляють вміння пояснювати їх значення, вони навчились семантично доцільно вживати слова. Якщо на констатувальному етапі експерименту більшість дошкільників вагаються схарактеризувати мовлення іншої дитини, її словник, визначають свої помилки лише за допомогою навідних запитань вихователя, то після формувального етапу експерименту діти виказують самостійність, доречність, уважність до свого та чужого мовлення, пояснюють свою точку зору.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні від 12.01.2021 № 33 / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. 173 с.
3. Бондар Л., Гуцол С. LEGO – конструювання в освітньому процесі різновікової групи. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. №2. С. 19-20.
4. Брофман В. В. Формирование наглядного опосредования в конструктивной деятельности старших дошкольников: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1988. 24 с.
5. Бунятова Ф. Педагогическая технология конструктивного обучения [Электронный ресурс]. Интернет-журнал Эйдос. 2007. 1 марта. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-5.htm>
6. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. Изд. 2-е. 160 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
8. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. Освіта Донбасу. 2005. № 4. С. 5–7.
9. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М.: Наука: Флинта. 2003. 768 с.
10. Грицкова Ю. В. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. Інноваційна педагогіка: зб. наук. праць. Одеса: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2019. Вип. 12. Т.2. С.106–109.
11. Гурьянова Е. В. Конструктивная деятельность учащихся на уроках ручного труда. Обучение ручному труду в начальной школе. С. 5–13.
12. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. М.: Просвещение, 1976. 79 с.
13. Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольника: пособие для воспитателя 79 с.
14. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 186 с.
15. Демидова Ю.О. Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності Педагогічний дискурс, Хм., вид-во Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Вип. 13, 2012. С. 76-79.
16. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив; науковий керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2016. 160 с
17. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. осв. І науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
18. Ефремова Т. В. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный: в 2 т. Т.2 1088 с.
19. Ждан В.Ф. Формирование у детей дошкольного возраста навыков и умений изготовления поделок из природных и других материалов: дис.канд. пед. Наук: 13.00.01; НИИ педагогики Украины. Киев, 1986. 214 с.

20. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. М., 1985. 223 с.
21. Игрушка: ее история и значение. М., 1912.
22. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. М. : Российское педагогическое агентство, 1998. 120 с.
23. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95–108
24. Лиштван З. В. Конструирование: пособие для воспитателей детского сада. 156 с.
25. Ломов Б. Ф. О системном подходе в инженерной психологии. Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
26. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца. С. 36–64
27. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания [Текст]: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
28. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. 160 с.
29. Нечаева В. Г. Строительные игры в детском саду. М.: АПН РСФСР, 1959. 119 с.
30. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. – К. : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
31. Парамонова Л. А. Детское творческое конструирование. М. : Карапуз, 1999
32. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений 192 с.
33. Парамонова Л. А., Христ О. А. Развитие творческого воображения в процессе конструирования из природного материала. Гуманизация воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Ровно, 1992. Т. 2. С. 100–102.
34. Пашилите И. Ю. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 17 с.
35. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. Учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальности 52100 и 020400 «Психология». М.: Российское психологическое общество, 1998. 134 с.
36. Поддьяков Н. Н. Конструирование. *Сенсорное воспитание в детском саду* / под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. 2-е изд., испр. И С. 77–98.
37. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. 248 с.
38. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
39. Ребус Б.М. Пространственное воображение как одна из важных способностей к техническому творчеству. Вопросы психологии. 1965. С. 36–49.
40. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. автореф. дисс. док. пед. наук. М., 1967. 26 с.

41. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
42. Фребель Ф, Детский сад. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Д. Н. Королькова. 2-е изд. М.: Издание Тихомирова, 1913. Т. 2. 581 с.
43. Холмовская В.В. Формирование способности к наглядному моделированию в конструктивной деятельности. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М.: Педагогика, 1986. С. 50–73.
44. Якиманская И. О. Развитие пространственного мышления школьников. 240 с.
45. Якиманская И. С. О некоторых путях диагностики развития пространственного мышления у дошкольников. Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 84–96.
46. Якиманская И. С. Особенности оперирования пространственными образами при решении технологических задач. *Психология решения учащимися производственно-технических задач* / под ред. Н. А. Менчинской. Москва: Просвещение, 1965. С. 164–231.

**Ткаченко О. М.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

## **МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

В умовах збагачення соціально-професійної ролі педагога відбувається переосмислення можливих ролей вихователя, вчителя в освітньому процесі, які актуалізують партнерство як важливу стратегію взаємодії фахівця з іншими учасниками педагогічного процесу. Ця стратегія узгоджується із загальними прогресивними світовими тенденціями розвитку освіти і має особливу вагу для вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів, оскільки від якості роботи фахівців цих ланок освіти залежить стартовий розвиток та ефективність формування особистості вихованця й учня, система їхніх цінностей та компетенцій, що визначають якість подальшого навчання, можливість особистісної самореалізації у різних сферах життєдіяльності та спроможність відповідати сучасним запитам демократичного суспільства.

Партнерство не є принципово новою стратегією взаємодії учасників педагогічного процесу. Проте фокусування на ньому збагачує та піднімає на новий щабель розуміння педагогічного спілкування в сучасних умовах розвитку педагогіки як науки. Водночас на практиці воно часто лише проголошується і стосується урізноманітнення форм роботи з батьками учнів, вихованців, що зумовлено недостатньою розробленістю цього феномена в педагогічній науці та низьким ступенем його осмисленості сучасними фахівцями, відсутністю у них професійних компетенцій, що виступають передумовою майстерної діяльності педагога.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти реалізація ідеї партнерства ускладнюється полікультурністю освітнього середовища, інтенсифікацією міжетнічних контактів і міжнародного співробітництва у сфері освіти, потребою у професійній мобільності педагогів, що вимагає переосмислення сутності та шляхів реалізації принципу педагогічного партнерства, уточнення фахових компетенцій, орієнтирів професійного розвитку майбутніх професіоналів, зокрема й у галузі дошкільної та початкової освіти.

Ідеї педагогіки співробітництва та партнерства знайшли розвиток у наукових працях та досвіді видатних педагогів ХХ століття – А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, Ш. О. Амонашвілі, І. П. Іванова, С. М. Лисенкової, В. Ф. Шаталова та інших. Спілкування, взаємодію, зокрема й педагогічну, вивчали В. С. Грехньов, А. Б. Добрович, О. О. Леонтьєв, О. В. Матвієнко, І. М. Цимбалюк, інші психологи та педагоги. Теоретичні аспекти проблеми організації професійного спілкування, партнерської взаємодії педагога, переважно з учнями, відображено в роботах О. В. Вознюка, І. А. Зязюна, В. А. Кан-Калика, В. А. Ковальчук, О. П. Коханової, В. А. Семиченко. Окремі напрями вдосконалення, резерви підвищення результативності педагогічного спілкування намічено в працях Г. П. Васяновича, О. М. Вознюк, Л. П. Волченко, С. О. Гарькавця, Л. В. Корінної, В. А. Мандрагелі.

Сутність та особливості формування в майбутніх учителів, вихователів педагогічної майстерності досліджували Н. П. Волкова, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, В. М. Чайка та ін.. Формування у майбутніх учителів, вихователів майстерності в організації партнерської взаємодії стає можливим за умови окреслення сутності та змісту цього професійного утворення. Уточнення змісту майстерності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів в організації партнерської взаємодії з учасниками педагогічного процесу не знайшло висвітлення у науковій літературі, що й зумовило мету цієї роботи.

Партнерство освітянами визначається як провідна стратегія взаємодії сучасного вчителя-вихователя, що стверджено Концепцією Нової української школи [11, с. 16] та знаходить відображення в Базовому компоненті дошкільної освіти [2, 4]. Вагомість цієї стратегії для професіонала в галузі освіти була усвідомлена ще у ХХ столітті, про що свідчить аналіз змісту навчальних посібників з історії педагогіки та педагогіки школи. Проте втілити в життя відповідні ідеї навіть у ХХІ столітті вдається далеко не кожному вихователю, вчителю, що зумовлено недостатньою вивченістю цього явища в педагогічній науці.

Педагогіка партнерства в Концепції Нової української школи виступає теоретичною основою для переходу «на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу» [11, с. 17]. На важливість педагогічної взаємодії для характеристики освітнього процесу звертали увагу О. В. Вознюк, О. М. Вознюк, Б. О. Грудинін та інші педагоги і психологи, що пояснює звернення окремих вчених у дослідженні педагогічного партнерства саме до педагогічної взаємодії.

Б. О. Грудинін акцентує увагу на тому, що педагогічна взаємодія «базується на досвіді соціальної, соціально-психологічної, міжосо-

бистісної взаємодії та відповідних їм механізмах соціалізації, інтеграції, ідентифікації» [6, 249]. Ці механізми кожен педагог повинен усвідомлювати, простежувати, враховувати і задіювати в процесі реалізації взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

Вчені наголошують на системності педагогічної взаємодії, яка визначається в контексті різних методологічних підходів. Наприклад, застосування діяльнісного підходу відкриває нові грані педагогічної взаємодії, які збагачують характеристику її змісту. Б. О. Грудинін нагадує про основні ознаки спільної діяльності, до яких варто віднести наявність спільних цілей для учасників взаємодії, комплексу індивідуальних і групових мотивів діяльності, об'єднання зусиль членів групи у спільній діяльності, потреба у внутрішньому (самоуправлінні) і зовнішньому керівництві діяльністю, єдиний результат спільної діяльності та «єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії» [6, с. 248]. Зазначені ознаки дають змогу конкретизувати елементи партнерської взаємодії, її структуру, окремі умови реалізації та види діяльності, які виступають провідними у межах партнерської взаємодії.

До таких видів діяльності слід віднести спілкування, завдяки якому налагоджується взаємодія між учасниками освітнього процесу. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич зазначають, що підґрунтям продуктивної діяльності учня в освітньому процесі є здатність учителя, вихователя якісно організувати спілкування. При цьому педагогічне спілкування в науковій літературі розглядають як професійне і непрофесійне. Професійне педагогічне спілкування Н. П. Волковою трактовано як систему «соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем», спрямовану на «створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [4, с. 27]. Деякі науковці розширюють розуміння педагогічного спілкування через збільшення напрямів педагогічної взаємодії.

Оскільки педагогічне спілкування – це складний і багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів вчителя-вихователя з іншими учасниками педагогічного процесу, то для майстерної організації педагогічного спілкування у контексті вирішення проблеми педагогічного партнерства майбутні вчителі, вихователі повинні опанувати значним обсягом знань, зокрема й про структуру, стилі педагогічного спілкування, умови контакту в педагогічній взаємодії. Професійність педагогічного спілкування, на думку авторів теорії формування основ педагогічної майстерності, забезпечується його діалогічністю. Діалогічне педагогічне спілкування як тип професійного спілкування зорієнтоване на низку критеріїв, серед яких визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів, домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів, модальність висловлювань і персоніфікація повідомлень, поліфонія взаємодії і надання педагогом розвивальної допомоги, двоплановість педагога у спілкуванні [12, с. 116–118].

Організувати спілкування, яке відповідає зазначеним критеріям та забезпечує партнерську взаємодію, спроможний вчитель, вихователь, що володіє різними рольовими позиціями, способами комунікативного впливу, стратегіями взаємодії у спілкуванні, технологіями та прийомами організації педагогічної взаємодії. І саме педагогічний діалог дає змогу кожному партнерові «самовиражатися у спілкуванні» [12, с. 116].



Для міжособистісного спілкування діалогічного типу в діяльності вчителя, вихователя, на думку І. Д. Беха, є характерним розуміння дитини, керівництво у своїй поведінці «не психологічним насильством, а переконливою регуляцією (комунікацією)» [3, с. 54]. Переконлива комунікація, як зазначає вчений, досягає ефективності за умови дотримання її учасниками низки законів. До них І. Д. Бех відносить: 1) закон врахування понятійної системи партнера (спілкування дохідливою для співбесідника мовою); 2) закон мінімізації аргументів (рекомендовано обрати три-чотири виважених аргументи для доведення думки, а не заморювати партнера по спілкуванню купою аргументів); 3) закон поступовості (швидкість і натиск часто виявляються неефективними в переконуванні; послідовність і поступовість наведення доказів для співбесідника виступають переконливими); 4) закон зворотного зв'язку (постійний контроль за реакціями партнера та періодична оцінка власних переживань стосовно проблеми, яка обговорюється); 5) етико-психологічний закон (передбачає повагу до особистості партнера, його позиції, неприпустимість маніпулювання ним, приниження, залякування); 6) закон наочності (переконливу дію слів, їх справедливість підвищує наочно-образне підтвердження); 7) закон адекватності (важливий ретельний підбір аргументів, вагомих саме для цього партнера по спілкуванню) [3, с. 55–56].

Діалогічне педагогічне спілкування відповідає рівню партнерської взаємодії, оскільки цей тип спілкування забезпечує бажану результативність. Так, спілкуванню партнерів у педагогічному процесі, як підкреслено в Концепції Нової української школи, притаманні діалогічність, взаємоповага, «взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень», взаємодія, взаємопідтримка, продуктивність [11, с. 16]. Партнерське спілкування у педагогічному процесі в ефективності забезпечення близьке до педагогічної взаємодії, оскільки передбачає зацікавленість у взаємодії, прийняття індивідуальності і неповторності співрозмовника, емпатійність у сприйнятті досягнень і невдач партнера, «визнання права партнера на незгоду» тощо [6, с. 254]. Така поведінка педагога може бути забезпечена лише високим рівнем психологічної та педагогічної компетентностей вчителя, вихователя, сформованістю їхнього індивідуального стилю педагогічної діяльності, яка характеризує педагога – майстра своєї справи [12, с. 35]

У психології партнерство розглядають як процес, що розвивається від «простого співіснування індивідів до тісного співробітництва» [16, с. 119]. Не випадково ідеї партнерства розвиваються вченими в межах педагогіки ненасилля [1] та педагогіки співробітництва [8].

Гуманістичні позиції займає В. О. Сухомлинський, коли організовує співпрацю з батьками учнів ще за три роки до початку роботи з їхніми дітьми. Педагогічна школа для батьків створена з метою їх ґрунтовної підготовки до розв'язання складних проблем виховання, що знаходять віддзеркалення в тематиці лекцій для батьків. Кабінет материнської педагогіки у Павлівській школі забезпечує можливість педагогічної взаємодії з окремими батьками учнів, об'єднання зусиль груп батьків для підвищення своєї педагогічної культури, виявлення проблем та обговорення можливих шляхів подолання труднощів у вихованні дітей.

Василь Олександрович виступає ініціатором співробітництва й із дідусями та бабусями учнів. Для формування емоційної культури учнів, вихованців, їхньої чуйності та уважності до рідних людей проводяться Свята Троянди, урочисто закладається Сад Вдячності тощо [19].

Розвиває ідеї співробітництва з учнями та їхніми батьками в умовах сільської школи О. А. Захаренко. Олександр Антонович, як директор сільської школи, піклується про створення єдиного соціокультурного середовища, яке позитивно впливає на формування особистості дитини, забезпечує вагомий вплив батьків на освітній процес та участь батьківської громади в усіх справах школи, організовує звіти школи перед батьками учнів, вітання учнів та батьків з урочистими та визначними подіями в житті тощо.

Ідеї ненасилля та співробітництва у педагогічній взаємодії розвиває і втілює в життя Ш. О. Амонашвілі. Ці ідеї реалізуються не лише у роботі з учнями, а й із їхніми рідними. Особливу увагу Шалва Олександрович приділяє роботі з татами своїх вихованців, знаходить вагомі аргументи, щоб переконати їх у тому, що справжнє виховання нівелиюється там, де немає духовної єдності з дитиною. Педагог вважає своїм обов'язком довести до відома тат учнів інформацію про шляхи досягнення цієї єдності, про важливість подолання власних поганих звичок тощо. Для формування переконань батьків, що стосуються виховання дітей, залучає їх до індивідуальних, групових і колективних форм роботи, організовує обговорення питань, важливих для налагодження стосунків батьків і дітей, удосконалення освітнього процесу.

Ш. О. Амонашвілі якісне формування особистості дитини не уявляє без створення виховного середовища. Для втілення в життя цієї ідеї педагог націлює своїх учнів на важливість уважності в різних життєвих ситуаціях до своїх мам і тат, сестер і братів, дідусів і бабусь, прадідусів і прабабусь. Він знаходить час для спілкування з рідними учнів, організовує різні форми співпраці з ними: Свято сестер і братів, «Урок» для бабусь і дідусів, Батьківські суботи тощо [1].

Особливу цінність для розробки ідей педагогіки партнерства мають погляди Ш. О. Амонашвілі на професійне спілкування з колегами по роботі. Він ратує за чуйність і дружні стосунки з ними, тактовність у спілкуванні, виступає проти заздрості успіхам колег, зверхності у стосунках, приниження їхнього авторитету. Учитель, вихователь, на думку Шалви Олександровича, збагачується через обговорення з колегами педагогічних проблем, завдяки обміну педагогічним досвідом.

Реалізація ідей співробітництва та педагогічного партнерства простежується й у діяльності П. А. Амонашвілі в дитячому садочку «Басті-бубу» (м. Тбілісі, Грузія). Цінним для партнерської взаємодії є те, що батьки вихованців знайомі з концепцією роботи закладу дошкільної освіти, приймають її та узгоджують сімейне виховання з тими педагогічними позиціями, у правильності яких переконують вихователі. Педагогічний колектив піклується про підвищення педагогічної культури батьків вихованців. З цією метою запрошують батьків на заняття, майстер-класи, організовують пряму відеотрансляцію із закладу освіти, спілкуються з ними через сайт закладу дошкільної освіти. Батькам на основі пізнаного та побаченого пропонують висловлювати свої думки та побажання щодо удосконалення роботи закладу дошкільної освіти.

Педагоги не вважають необхідним вступати в суперечки з батьками вихованців, вони пояснюють свої дії, прислухаються до думок батьків. Вихователі у спілкуванні з батьками вихованців керуються також такими правилами: ніколи не принижувати дитину в очах батьків; не провокувати агресію батьків щодо своїх дітей; не виявляти зверхності у спілкуванні з батьками вихованців; підкреслювати кращі риси дитини; сприяти розвитку здібностей дитини в сім'ї тощо [17]. Спроможність педагогів обґрунтувати свою професійну позицію, тактовно довести її правильність виявляє їхню педагогічну культуру, сприяє налагодженню партнерських стосунків із батьками вихованців.

Отже, вчитель, вихователь, які організують педагогічну взаємодію на засадах партнерства, спрямовують рух до співробітництва через діалогічне спілкування та переконливу регуляцію поведінки партнерів, що забезпечує актуалізацію процесів саморегуляції, творчості та самореалізації учасників взаємодії. Співробітництво та партнерство, на думку вітчизняних і зарубіжних вчених, не передбачає боротьби за пріоритет, що притаманно конкуренції. Таким чином, вчитель, вихователь, зорієнтовані на партнерство у своїй професійній діяльності, повинні організувати рух до співробітництва без насилля і конкуренції.

Співробітництво у відповідній галузі педагогіки визначено як «спільну діяльність вчителя й учня, що ґрунтується на взаєморозумінні, єдності інтересів і прагнень» [5, с. 251]. У Концепції Нової української школи партнерство і співробітництво подано як ідентичні поняття, що свідчить про недостатню розробленість цих положень на час створення документа [11, с. 16]. З цієї ж причини інколи педагогіці партнерства приписують ідеї співробітництва: навчання без примушування; використання в процесі навчання опорних схем; постановка важкої мети; вільний вибір у навчанні; подача навчального матеріалу великими блоками; ідею випередження; інтелектуального поля класу; ідею відповідної форми; спільної діяльності учнів та вчителів, самоаналізу, розвитку в учнів творчих здібностей тощо.

Співробітництво близьке за своїми ідеями та принципами з партнерством, але має суттєві відмінності. Як відомо, основними принципами педагогіки співробітництва вважають наступні: зміна стосунків з учнями, заснованих на повазі вчителя до учнів, на залученні дітей до навчання, налаштування їх на успіх, постійний рух уперед; вільний вибір у процесі навчання; потреба самоаналізу й самооцінки; співробітництво з батьками; особистісний підхід до дитини; співробітництво і взаємодія вчителів; реалізація творчої активності учасників педагогічного процесу. Ці принципи були прогресивними в 70–80-ті роки ХХ століття, вони не втрачають своєї актуальності й у нинішніх умовах розвитку вітчизняної системи освіти, пропагуються Концепцією Нової української школи та втілюються в життя сучасними педагогами.

Порівняння сутності понять «співробітництво» і «партнерство» дало змогу уточнити специфіку партнерства як стратегії взаємодії та сформулювати принципи педагогіки партнерства, що визначають поведінку вчителя-вихователя під час педагогічного спілкування: принцип доброзичливості й позитивного ставлення до партнерів взаємодії; принцип тактовності й толерантності у взаємодії; принцип уважності до

пропозицій та ініціатив учасників взаємодії; принцип своєчасного реагування на зауваження учасників педагогічного спілкування; принцип забезпечення розподіленого лідерства у педагогічній роботі; принцип добровільності прийняття зобов'язань учасниками взаємодії; принцип обов'язковості виконання партнерських домовленостей всіма учасниками педагогічного процесу. Реалізація вимог цих принципів ґрунтується на оптимістичному прогнозуванні розвитку взаємодії, наявності партнерської мотивації в учасників взаємодії, на позитивних установках щодо оцінки особистості партнерів по взаємодії, передбаченні та усуненні конфліктних моментів у спілкуванні, націленні на взаємодії щодо досягнення виховних і навчальних завдань тощо.

Цінними для розвитку педагогіки партнерства виявляються результати досліджень О. В. Вознюка, який вирізняє суттєві відмінності партнерства від співробітництва. Аналіз характеристик партнерства і співробітництва, які представлені в роботах О. В. Вознюка, М. Д. Касьяненка, О. В. Педько, О. В. Трухан, дає змогу сформулювати такі специфічні особливості партнерства у сфері освіти: передбачає взаємодію в усіх соціальних сферах, пов'язаних з організацією педагогічного процесу; не виключає можливості появи негативних моментів у цій взаємодії, які важливо передбачити та усунути; націлене на спільну працю з досягнення освітніх завдань, а не на розваги; ґрунтується на партнерській мотивації дій учасників педагогічного процесу; зорієнтоване на винятково позитивне ставлення до партнерів по взаємодії.

Аналіз мети і змісту співробітництва та партнерства учасників педагогічного процесу дає змогу орієнтуватись переважно на співробітництво у роботі з учнями та на партнерство у взаємодії з батьками учнів, колегами по роботі і професії. Підтвердження окремих частин цієї думки ми знаходимо в роботах Б. О. Грудиніна, О. П. Коханової, Д. О. Самойленка та О. А. Самойленко. Б. О. Грудинін переконаний, що педагогічна взаємодія виявляється «тільки у вигляді співробітництва», коли всі сторони взаємодії солідарні у формулюванні «цілей спільної діяльності та шляхів» їх досягнення [6, с. 254].

О. П. Коханова вивчала особливості організації партнерства у ході спілкування з дітьми різного віку і прийшла до висновку, що «засади партнерських стосунків закладаються» ще в ранньому дитинстві, коли дорослий організовує ділову взаємодію під час роз'яснення функціональності речей і предметів, забезпечує розвиток дитячої самостійності як важливого кроку у розвитку партнерства. Але ще й у початкових класах в умовах традиційного навчання педагог лише стимулює прояв активності учнів «у взаєминах з дорослими й у стосунках з однолітками», заохочує прояви самостійності та створює «атмосферу інтелектуального рівноправ'я». Реальні можливості для розвитку стосунків партнерства з учнями, як наголошує вчена, розкриваються у взаємодії з дітьми підліткового віку [10, с. 6–8].

Співробітництво вчителя-вихователя з вихованцями, учнями, близьке до партнерських взаємин, вможливають індивідуалізація навчання і виховання, якісна організація диференційованого навчання, створення комфортних умов для формування особистості дитини, її адекватної самооцінки, спроможності до вільного самовиявлення в

різних видах діяльності, зокрема і творчій, побудова нового розвивального освітнього середовища.

Партнерські взаємини педагога з батьками дають змогу підвищити якість родинного виховання та відповідальність батьків за результати навчання їхніх дітей, оперативно реагувати на проблеми, що виявляються у поведінці дитини, усувати причини можливих конфліктів, удосконалювати педагогічний процес загалом тощо. Оскільки партнерство значною мірою реалізується у спілкуванні з батьками учнів, то надалі у представленій роботі ми будемо мати на увазі саме цю сферу вияву партнерської взаємодії професіоналів у галузі дошкільної та початкової освіти.

Майстерність вчителя-вихователя в організації партнерської взаємодії з батьками вихованців, учнів ґрунтується на усвідомленні змісту партнерства та компонентів цього процесу, які, як уже було зазначено, частково визначаються загальними характеристиками педагогічної взаємодії. Так, партнерська взаємодія з батьками учнів ґрунтується на усвідомленні всіма учасниками взаємодії суспільно значимих цілей, важливих для удосконалення процесу формування особистості дітей, досягнення яких занадто обтяжливе для окремої людини. Кожен учасник взаємодії має індивідуальні мотиви участі в партнерській взаємодії та підпорядковує свої дії реалізації й загальних мотивів, за формування яких значною мірою несе відповідальність педагог, хоча лише на першій стадії формування батьківського колективу. Реалізація партнерства в педагогічному процесі відбувається за умови об'єднання координованих зусиль різних учасників взаємодії для досягнення колективної мети. Організація діяльності учасників партнерської взаємодії та констатація досягнутих результатів спільної діяльності може здійснюватись у різних формах та форматах, на яких знається, у першу чергу, педагог як фахівець у цій сфері професійної діяльності.

Для грамотного поділу єдиного процесу на окремі дії, якісного і справедливого розподілу обов'язків, координації дій окремих учасників взаємодії для досягнення колективної мети потрібне керівництво цим процесом. Ознакою партнерської взаємодії називають розподілене лідерство, яке досі залишається мало вивченим. Науковці стверджують, що воно базується на проактивності (здатності людини діяти самостійно, брати на себе відповідальність за своє життя, не бути заручником чужої думки, швидко реагувати на зміни, які відбуваються, не виявляти реактивності), реалізується у праві вибору та відповідальності за нього, у налагодженні горизонтальних зв'язків у процесі партнерської взаємодії. Розподілене лідерство в партнерській взаємодії педагога з батьками учнів виявляється в передачі лідерських функцій від одного члена утвореної команди до іншого в залежності від домінуючих для певної справи компетенцій. Важливо, що в організації партнерської взаємодії для досягнення мети цінність має не лише зовнішнє керівництво, а й самоуправління, яке дає змогу кожному учаснику відповідально поставитись до своїх зобов'язань і за різних умов отримати позитивні результати своєї діяльності.

Особливим результатом втілення розподіленого лідерства у ході організації педагогічного партнерства у спілкуванні з різними

учасниками педагогічного процесу науковці називають відчуття кожним партнером своєї значимості у розв'язанні певної проблеми [20, с. 106]. Появу цього відчуття повинен забезпечувати член колективу, який на певному етапі взаємодії виконує функцію лідера. Розподілене лідерство стає можливим у взаємодії з батьками учнів, вихованців лише за умови якісного формування колективу батьків, тому що більшість теоретиків лідерства, як зазначають Н. І. Кучумова та Н. С. Цимбалюк, підкреслюють, що воно ґрунтується на спільних зусиллях зі створення певної системи цінностей [20, с. 106].

Зміст педагогічного партнерства корелює з принципами організації цього процесу. Як засвідчило зіставлення традиційних принципів спільної роботи вчителя з батьками учнів, принципів педагогіки партнерства та специфічних особливостей цієї стратегії, у роботі з батьками в умовах партнерської взаємодії вчителі-вихователі повинні дотримуватися вимог наступних принципів: доброзичливості й позитивного ставлення до партнерів взаємодії; вияву тактовності й толерантності у взаємодії; уважності до пропозицій та ініціатив батьків учнів; своєчасного реагування на зауваження учасників педагогічного спілкування; забезпечення розподіленого лідерства у роботі з батьками; добровільності прийняття зобов'язань учасниками взаємодії; обов'язковості виконання партнерських домовленостей всіма батьками учнів.

Реалізувати зазначені принципи педагогічного партнерства спроможний педагог, який володіє низкою спеціальних компетенцій. Для виокремлення компетенцій вихователя закладу дошкільної освіти, вчителя початкових класів, здатних організувати партнерську взаємодію з батьками вихованців, учнів, ми орієнтувались на структурні частини педагогічної майстерності, яка виступає запорукою вдосконалення професіоналізму педагога: гуманістичну спрямованість діяльності педагога, професійну компетентність вчителя, педагогічні здібності та педагогічну техніку.

У контексті гуманістичної спрямованості діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, учитель початкових класів повинні мати гуманістичні установки на професійне спілкування з різними учасниками педагогічного процесу, зокрема й із батьками своїх вихованців, учнів, спроможність бачити та підкреслювати позитивні мотиви діяльності батьків у межах педагогічного процесу, спроможність взаємодіяти з батьками на основі створеного оптимістичного образу особистості вихованця як результату продуктивного педагогічного партнерства, націленість на ненасильницьку та безконфліктну комунікацію, на ставлення до батьків учнів, вихованців як неповторних осіб, уважність до них, прийняття їх такими, якими вони є.

Професійна компетентність виступає підґрунтям для вияву педагогічної майстерності вихователя, вчителя в оперуванні системою знань про педагогічне партнерство та його організацію в освітньому процесі, її критичному переосмисленні та постійному збагаченні; у спроможності до творчого опрацювання передового педагогічного досвіду у сфері організації педагогічного партнерства; у здатності до комплексного застосування знань з педагогіки і психології, що стосуються поведінки різних типів дорослих людей, особливостей

формування колективу батьків учнів, реалізації ідеї розподіленого лідерства; у володінні інформацією про традиційні та інноваційні форми роботи з батьками учнів, вихованців, технології їх організації в різних форматах взаємодії тощо.

Розвинені педагогічні здібності забезпечують належну комунікацію і взаєморозуміння з батьками учнів, уважність і спостережливість, що виступають запорукою педагогічно тактовної поведінки, динамізму і якісної організації діяльності батьків з досягнення освітніх цілей; виявлення власної емпатійності, толерантності у педагогічному спілкуванні; здатність до рефлексії, аналізу результатів власного впливу на учасників освітнього процесу з метою професійного самовдосконалення; відстеження міри креативності в організації професійного партнерства через систему педагогічної діагностики, моніторингу; установку на вдосконалення професійної уваги, пам'яті, гнучкості, критичності і варіативності мислення, творчої уяви тощо.

Володіння педагогічною технікою гарантує майстерність впливу на батьків через керування своїм емоційним станом, спроможність до створення власного творчого самопочуття в різних ситуаціях партнерської взаємодії, забезпечення мажорного та життєстверджуючого мікроклімату в батьківському колективі; спроможність до реалізації вимог принципів педагогічного такту, володіння прийомами тактовного спілкування; здатність до рефлексивного та нерефлексивного слухання батьків вихованців, учнів; застосування традиційних та створення нових прийомів, засобів, методик і технологій, що покращують якість організації партнерської взаємодії в педагогічному процесі; педагогічну імпровізацію в різних ситуаціях партнерської взаємодії тощо.

Аналіз представленого змісту майстерності вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів в організації партнерської взаємодії з батьками вихованців, учнів виявляє значну вагу в ньому творчих аспектів діяльності фахівців.

Педагогічну творчість, керуючись ідеями І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноса, Н. М. Тарасевич та інших вчених, ми розглядаємо як вищий рівень сформованості педагогічної майстерності [12, с. 35]. Оскільки діяльність вчителя, вихователя не можна оцінювати як стандартну, то вирішення будь-яких професійних завдань педагога вимагає від нього творчості. Відповідно, елементи педагогічної творчості виявляються й на інших рівнях сформованості педагогічної майстерності – базовому і досконалому.

Творча природа праці педагога, неможливість її повної алгоритмізації вважається об'єктивною характеристикою педагогічної діяльності. А. К. Маркова зазначає, що педагогічні завдання завжди нестандартні й вимагають від педагога творчого підходу. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що педагогічну творчість у сучасній науці трактовано як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем освітніх завдань із проєктуванням розвитку особистості учня, застосуванням нестандартних прийомів діяльності, самовдосконаленням самого педагога.

С. О. Сисоєва визначає педагогічну творчість як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу [18, с. 97]. У

контексті проблеми дослідження варто звернути увагу і на трактування педагогічної творчості як результату цієї діяльності. Відповідно, кожен фахівець у галузі освіти покликаний креативно застосовувати знання, прогнозувати та реконструювати свою діяльність, бути здатним до інноваційної, дослідницької діяльності для оригінального та якісного вирішення вчителем освітніх завдань із проектуванням розвитку, зокрема і творчого, особистості учня, для створення оригінальних засобів навчання і виховання, для реалізації ідеї педагогічного партнерства, для професійної самореалізації тощо, тим самим підтверджуючи свій професіоналізм.

Педагогічна творчість важлива для різних підсистем педагогічної діяльності, які згадує С. О. Сисоєва: дидактичної, виховної, організаційно-управлінської, самовдосконалення, громадсько-педагогічної [18, с. 101]. Особливим чином всі ці підсистеми перетинаються, коли йдеться про організацію партнерської взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти, вчителя початкових класів з батьками своїх учнів, вихованців.

Особливу цінність педагогічної творчості для втілення в життя ідей педагогіки партнерства підкреслюють різні науковці. Ця думка простежується й у працях В. А. Ковальчук, яка зазначений напрям розвитку педагогіки характеризує як «систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості» [20, с. 89–90]. Обмеженість визначеного педагогічного партнерства лише системою певних методів і прийомів підлягає сумніву в результаті аналізу практичного досвіду розв'язання проблеми організації партнерської взаємодії з батьками вихованців, учнів. Наприклад, творчий підхід у розв'язанні проблеми партнерської взаємодії з батьками вихованців виявила Н. А. Березовська, психолог Шепетівського закладу дошкільної освіти №10 «Михайлик» (Хмельницька область), яка запропонувала батьківський тимблдинг – систему роботи з батьками усіх вихованців з використанням привабливих сучасних форм, які об'єднують батьків і педагогів в єдину команду однодумців [20, с. 24].

Педагогіка партнерства передбачає добровільну, рівноправну взаємодію учасників освітнього процесу, які є відповідальними за її результати. Мета педагогіки партнерства співзвучна з ціллю діяльності творчого педагога – формування особистості вихованця, учня з конструюванням їх індивідуальних освітніх траєкторій [13]. Побудова освітнього процесу на зазначених засадах вимагає від вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів переосмислення своєї ролі, усвідомлення мети, завдань, змісту, методів, засобів, прийомів і форм організації партнерства з батьками вихованців, учнів, творчості в організації контакту з вихованцями, учнями та їхніми батьками.

Партнерство, на думку О. П. Коханової, може розглядатись як співучасть з партнером по взаємодії і водночас як «прояв автономності та вираження власної думки» кожного учасника педагогічного спілкування [10, с. 6]. А отже, партнерська взаємодія стимулює розвиток низки якостей особистості, зокрема креативності, яка набуває особливого значення для майстерної організації педагогом партнерської взаємодії.



Специфічність організації партнерських взаємин фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти зумовлюється й особливостями педагогічної творчості, на які звертає увагу С. О. Сисоєва: а) об'єкт діяльності знаходиться у постійному розвитку; б) суб'єкти педагогічної взаємодії залучаються до співтворчості; в) можливість суб'єктивної новизни й оригінальності процесу і результату; обмеженість діяльності педагога часом; г) вплив на творчість педагога багатьох чинників [18, с. 108]. До особливостей педагогічної творчості науковці відносять також віддаленість результату та потребу його прогнозування, взаємовплив творчості педагога з творчістю учнів, вихованців, їхніх батьків.

Для характеристики творчої діяльності фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти – майстрів своєї справи, зорієнтованих на реалізацію ідей педагогіки партнерства, ми звернулись до низки професійних компетенцій, які поділили на дві групи: загальні та спеціальні. Загальні компетенції – важливі для творчого педагога, який налагоджує партнерські взаємини з різними учасниками освітнього процесу, спеціальні – цінні для організації взаємодії з вихованцями, учнями або їхніми батьками. До таких компетенцій можна віднести наступні:

- 1) загальні – оперування системою знань про педагогічне партнерство та його організацію в освітньому процесі, її критичне переосмислення та постійне збагачення; виявлення гуманістичної спрямованості професійної діяльності вчителя-вихователя у процесі партнерської взаємодії; спроможність до реалізації вимог принципів педагогічного такту, творче володіння прийомами тактовного спілкування; здатність до розробки нових прийомів, засобів, методик і технологій, що покращують якість організації партнерської взаємодії в педагогічному процесі; спроможність до творчого опрацювання передового педагогічного досвіду у сфері організації педагогічного партнерства; здатність до рефлексії, аналізу результатів власного впливу на учасників освітнього процесу з метою професійного самовдосконалення; відстеження міри креативності в організації професійного партнерства через систему педагогічної діагностики, моніторингу; спроможність до педагогічної імпровізації у різних ситуаціях партнерської взаємодії; виявлення власної емпатійності, міжкультурної толерантності у педагогічному спілкуванні; установка на вдосконалення професійної уваги, пам'яті, гнучкості і варіативності мислення, творчої уяви; спроможність будувати у своїй свідомості оптимістичний образ особистості вихованця як результату продуктивного педагогічного партнерства; здатність до рефлексивного та нерексивного слухання; спроможність до створення власного творчого самопочуття в різних ситуаціях партнерської взаємодії;
- 2) спеціальні – а) для організації взаємодії з вихованцями, учнями: уміння мотивувати вихованців, учнів до певної діяльності, зокрема і творчої; орієнтація на активну позицію дітей в освітньому процесі; уміння виявляти креативність у процесі формування відповідального ставлення учнів до результатів своєї навчальної діяльності; спроможність до організації проблемного навчання, організації дослідів, які б будили творчу думку дітей; здатність до організації диференційованого навчання і виховання; спроможність творчо

застосовувати інтерактивні методи і технології навчання; здатність націлювати вихованців, учнів на саморефлексію, залучати їх до самооцінки і взаємоперевірки; уміння створювати в освітньому процесі ситуації для постановки вихованців, учнів у різні рольові позиції; спроможність періодично залучати вихованців до колективної творчої діяльності; уміння створювати комфортну для самовираження і саморозвитку дітей атмосферу; б) для організації взаємодії з батьками вихованців, учнів: мотивувати батьків до взаємодії, робити їх одностайними, відповідальними співучасниками педагогічного процесу; творчо підходити до вибору і проведення різних форм роботи з батьками, зокрема й із онлайн-ресурсами; застосовувати інтерактивні технології у роботі з батьками з метою їх заохочення до обміну думками, враженнями, до співпраці; творчо організовувати лекції, педагогічні практикуми, круглі столи, дискусії, тренінги з метою підвищення рівня педагогічної культури батьків; залучати батьків та інших родичів дітей до організації різних форм виховної роботи; розробляти нові форми роботи з батьками, які б сприяли реалізації принципів педагогічного партнерства; залучати батьків до побудови освітніх траєкторій дітей; застосовувати прийоми організації розподіленого лідерства; націлено формувати колектив батьків учнів; розвивати лідерські якості батьків учнів, вихованців; стимулювати їхню творчу активність.

Експериментальне вивчення сформованості у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів готовності до організації партнерської взаємодії з батьками виявило перевагу низького і середнього рівнів цієї професійної спроможності. Середнього рівня сформованості досягають лише окремі студенти завдяки якісному опрацюванню відповідного матеріалу з педагогіки, що підтверджує важливість спеціального формування в майбутніх фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти професійних компетенцій, пов'язаних із виявом креативності вчителя в процесі організації партнерської взаємодії з батьками учнів.

Уявлення про сутність та складники партнерства вчителя-вихователя у контексті реалізації вимог компетентнісного підходу поглиблюються у результаті аналізу сучасних державних документів, що стосуються організації освітнього процесу. Так, аналіз змісту Професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти (2021 р.) засвідчив, що сучасний вихователь закладу дошкільної освіти має володіти низкою компетентностей, які забезпечують його спроможність до партнерської взаємодії. Це соціальна компетентність, що передбачає здатність вихователя до «міжособистісної взаємодії», «роботи в команді»; культурна компетентність, зорієнтована на «здатність фахівця виявляти повагу та цінувати українську національну культуру», «поважати багатоманітність і мультикультурність у суспільстві»; лідерська компетентність – ґрунтується на розвинених організаторських здібностях, вможливує «мотивування людей до досягнення мети»; етична компетентність – націлює на дії «на основі етичних міркувань», «поваги до різноманітності та полікультурності». Важливою трудовою функцією вихователя визначена «партнерська взаємодія з учасниками

освітнього процесу». Професійними компетентностями, які забезпечують цю функцію, названі психо-емоційна, морально-етична і власне компетентність педагогічного партнерства. Психо-емоційна компетентність передбачає здатність вихователя до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії. Компетентність педагогічного партнерства виявляє спроможність фахівця у галузі дошкільної освіти до ефективної співпраці та комунікації у професійній діяльності; здатність залучати учасників освітнього процесу до взаємодії на засадах партнерства та взаємної відповідальності; спроможність до командної роботи. Морально-емоційна компетентність зорієнтована на здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень [14, с. 9].

Окремі з названих принципів організації педагогічного партнерства знаходять віддзеркалення й у положеннях Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (2020 р.), в якому виокремлено професійні компетентності сучасного вчителя, здатного до педагогічного партнерства [15, с. 7]. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, за цим документом, передбачає сформованість такої низки професійних компетенцій у вчителя, зокрема і початкових класів: психологічної, емоційно-етичної та компетентності педагогічного партнерства. Окремі компетенції сучасного педагога такі: врахування індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії (психологічна компетентність); забезпечення конструктивної і безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу, розуміння унікальності та різноманіття людей як представників різних культур (емоційно-етична компетентність); залучення батьків до партнерської взаємодії в різних формах роботи (компетентність педагогічного партнерства). Усі ці компетенції ефективно реалізуються за умови врахування полікультурності освітнього середовища, в якому живе і працює сучасний вихователь, учитель.

Г. Ауернхаймер, К. Когель, В. Ляпунова, О. Сулима, М. Уліх, С. Хільдегард наголошують на цінності для фахівця у галузі освіти міжкультурної, інтеркультурологічної, полікультурної, інтеркультурної педагогічної компетентностей, що передбачають усвідомлення майбутніми вихователями власної національної ідентичності, розуміння культур та звичаїв інших народів та толерантного ставлення до культурних відмінностей, здатність до міжкультурного діалогу, готовність до співпраці з батьками вихованців – представниками інших культур, спроможність долати соціальні, етнічні, культурні та інші бар'єри у подальшій професійній діяльності. Усі ці вимоги, на нашу думку, набувають професійного характеру за умови врахування етнопедагогічних аспектів професійної компетентності вчителя-вихователя.

Наявність етнопедагогічних аспектів професійної діяльності сучасних вихователя закладу дошкільної освіти та вчителя початкових класів зумовлена потребою в діяльності педагога, здатного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені люд-

ським сенсом, допомогти дитині, школяреві самореалізуватися. Таку діяльність спроможний організувати професіонал у галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та навчений враховувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів, який володіє етнопедагогічною компетентністю.

На деякі етнопедагогічні аспекти професійної діяльності вчителя сучасного закладу освіти звертає увагу і Л. В. Корінна, яка в описі роботи Комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради м. Житомир з батьками наводить приклад соціального партнерства. Таким прикладом виступає організація спільно з батьківською громадою Фестивалю районів області, у ході якого організовано різні форми роботи з батьками, націлені на плекання та шанування національних традицій: концерти, конкурси з виготовлення традиційних українських страв, огляд виставки майстрів декоративно-ужиткового мистецтва, представлені вишиванками, виготовленими нитками та бісером, виробами з дерева, витворами образотворчого мистецтва мешканців територіальних громад різних районів Житомирщини, діти яких є ліцеїстами тощо [9]. Діти разом з батьками систематично беруть участь у низці фестивалів (Фестиваль колядок і щедрівок «Янголі віншують», Фестиваль королеви ягід, Фестиваль «Купальські роси» тощо), які проходять на Житомирщині. Подібні заходи приваблюють вихованців та учнів різних закладів освіти, їхніх батьків на Вінничині (Фестиваль-конкурс автентичних колективів Фестиваль народної творчості «Крокове колесо», Етнофестиваль «Калинові мости», Всеукраїнське свято народного мистецтва «Великодня писанка») та в інших областях України.

Важливість етнопедагогічного аспекту професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти простежується в діяльності всіх закладів країни, зокрема закладу дошкільної освіти №15 «Гуцулочка» (м. Івано-Франківськ; директор – Т. М. Грицай) та Селятинського закладу дошкільної освіти (Вижницький район Чернівецької області; директор – Г. Ф. Ямницька). У цих дошкільних закладах особлива увага приділяється формуванню у дітей соціально-громадянської та інших видів компетентності на краєзнавчо-народознавчому матеріалі. Особлива робота в цьому плані проводиться з батьками, дідусями і бабусями вихованців. Педагоги їх роблять однодумцями, співучасниками педагогічного процесу, свідомими вихователями. Батьки залучаються до різних форм роботи у закладах дошкільної освіти: ранків, родинних свят, сюжетно-рольових ігор етнокультурного змісту, екскурсій краєзнавчого характеру, конкурсів художніх виробів із природних матеріалів за традиційними технологіями гуцулів, родинних творчих вечорів, сімейних фотовиставок, спортивних розваг з національним колоритом, туристичних походів стежками рідного краю тощо. Особлива увага у закладах дошкільної освіти приділяється реалізації спеціальних програм підвищення народознавчої та етнопедагогічної компетентностей членів родин вихованців. Для цього проводяться спеціальні заняття з елементами лекцій, практикуми, тренінги, де батьки, дідуся й бабусі добровільно поглиблюють свої знання про гуцульські ігри, іграшки та забави, народні промисли та архітектуру, традиційну музику

й танці, залучаються до художньо-творчої діяльності, опановують мистецтво виховання своїх дітей засобами народної культури, фольклору тощо. Для організації такої роботи з батьками та іншими родичами вихованців кожен педагог має набути у процесі професійної підготовки етнопедагогічної компетентності.

Етнопедагогічна компетентність фахівця в галузі освіти актуалізована етносоціальною структурою України, яку за складом населення відносять до держав з поліетнічним складом населення [7, с. 8]. В етносоціальній структурі країни виокремлюють українську націю та етнічні меншини, до яких відносять такі етнічні групи: азербайджанці, білоруси, болгары, вірмени, греки, грузини, естонці, євреї, литовці, молдовани, німці, поляки, рома, росіяни, румуни, словаки, татари, угорці, чехи тощо. У багатьох етнічних спільнот населення України існують внутріетнічні групи – субетнічні утворення, які внаслідок різних причин зберігають специфічні риси культури, діалектні особливості мови та самоназву [7, с. 6–7]. Аналіз етнічного складу населення України свідчить, що представники ста тридцяти етносів, крім корінних жителів, переселились на Україну із Західної Європи, різних частин Азії, Америки, Африки, Австралії. Отже, потреба етнопедагогічної компетентності фахівців у галузі освіти зумовлена загальними тенденціями у розвитку педагогіки як науки та світовими міграційними процесами, до яких залучена Україна.

Етнопедагогічну компетентність фахівця в галузі освіти трактовано нами як різновид професійної компетентності педагога, що виявляє рівень засвоєння фахівцем різних видів досвіду: досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього; досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією; певного досвіду розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання поколінь, що зростають; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов'язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо [21, с. 147].

Вихователь закладу дошкільної освіти, учитель початкових класів зі сформованою етнопедагогічною компетентністю на основі аналізу багатовікового народного педагогічного досвіду, осмислення явищ у сфері освіти, виявлення традиційності і ступеня новизни конкретних педагогічних систем та їх елементів здатні гнучко реалізувати вимоги певних принципів педагогічного партнерства в умовах діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні інновації та втілити їх у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту школярів, вихованців, стереотипів виховних впливів їхніх батьків, творчо застосувати етнопедагогічний матеріал під час різних форм навчання і

виховання, у процесі організації партнерської взаємодії з батьками учнів, вихованців та іншими учасниками педагогічного процесу.

У процесі оволодіння етнопедагогічною компетентністю майбутній фахівець у галузі освіти знайомиться з різними педагогічними культурами, виховними системами народів світу, які різняться виховними ідеалами, низкою принципів навчання і виховання, формами, засобами, методами та прийомами педагогічного впливу, поглядами на особистість вихователя, учителя, співвідношенням прогресивних та пержиткових ідей і явищ з позиції сучасної офіційної педагогіки.

Учитель-вихователь зі сформованою етнопедагогічною компетентністю, який націлений у своїй професійній діяльності на партнерську взаємодію, на основі аналізу багатовікового народного педагогічного досвіду, осмислення різних феноменів у сфері освіти, виявлення традиційності і ступеня новизни конкретних педагогічних систем та їх елементів здатен гнучко реалізувати вимоги певних принципів в умовах діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні інновації та втілити їх у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту школярів, вихованців, стереотипів виховних впливів їхніх батьків, творчо застосувати етнопедагогічний матеріал (народні задачі, жарти, примовки, прислів'я, ігри, пісні, твори декоративно-ужиткового мистецтва тощо) під час різних форм навчання і виховання, у процесі організації партнерської взаємодії з батьками учнів, вихованців.

Оскільки формувати майстерність педагога до партнерської взаємодії доцільно в межах оволодіння майбутніх фахівців основами педагогічної майстерності, то й основні напрями формування етнопедагогічних компетенцій вчителя-вихователя відповідної спрямованості ми спочатку визначили у контексті компонентів педагогічної майстерності.

Підготовка майбутнього вчителя-вихователя до партнерської взаємодії в межах удосконалення гуманістичної спрямованості діяльності педагога може здійснюватись у таких напрямках: 1) уточнення його уявлень про реалізацію гуманістичної спрямованості професійної діяльності вчителя-вихователя у процесі партнерської взаємодії, формування у нього готовності до використання загальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі організації партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу; 2) удосконалення готовності майбутнього педагога до вияву неповторності кожного вихованця та учня, незалежно від їхньої національності; 3) усвідомлення студентом важливості позитивної установки на організаторські на виконавські можливості різних учасників педагогічного процесу; 4) формування у майбутнього фахівця, зокрема й із використанням етнопедагогічних матеріалів, якостей особистості, що підтверджують спроможність вчителя, вихователя до організації педагогічного партнерства: доброзичливості, людяності, порядності, відповідальності, готовності до добровільної взаємодії, спроможності до справедливого розподілу обов'язків, здатності бачити і приймати недоліки свої та іншої людини тощо; 5) спеціальне формування професійної толерантності у спілкуванні з учасниками педагогічного процесу – представниками різних національностей.

Професійна компетентність вчителя-вихователя, здатного до організації педагогічного спілкування на засадах партнерства, буде

успішно формуватися за таких умов:

- опанування студентом народно-педагогічного досвіду, цінного для розуміння поведінки учнів, вихованців – представників різних національностей, формування у них певних якостей особистості; компонування цієї інформації із системою знань про педагогічне партнерство та його організацію в освітньому процесі, її критичне переосмислення та постійне збагачення;
- оволодіння матеріалами різних складників народної педагогіки, їх критичне переосмислення з метою поглиблення уявлень про педагогічне партнерство; плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку, якісне порівняння педагогічних традицій різних народів; організацію етнопедагогічного дослідження та наукового дослідження проблем етнопедагогічного характеру, що стосуються і роботи з батьками учнів, вихованців – представниками різних національностей;
- формування у майбутнього педагога готовності до компетентного оперування основними ціннісно-смісловими етнопедагогічними домінантами у ході роботи з учнями-вихованцями та їхніми батьками; виявлення ними сучасних педагогічних проблем, сутність та розв'язання яких пов'язані з традиційними народними поглядами на виховання та народно-педагогічною практикою; моделювання розв'язку окреслених педагогічних проблем з урахуванням здобутків народної педагогічної культури; створення нових педагогічних теорій, технологій, методів, прийомів навчання і виховання на основі творчого опрацювання етнопедагогічного матеріалу, які можна застосовувати у процесі підвищення рівня педагогічної культури батьків учнів-вихованців та з метою підтримки партнерських взаємин;

Підґрунтям для якісної організації партнерської взаємодії педагога у професійній діяльності виступають педагогічні здібності. Удосконалення в ході формування етнопедагогічних компетенцій потребують такі групи здібностей: перцептивні (уважність, спостережливість, емпатійність, що забезпечують міжкультурна толерантність); емоційна стабільність (володіння своїми емоціями, спроможність до створення власного творчого самопочуття в різних ситуаціях партнерської взаємодії); оптимістичне прогнозування (зокрема й розвитку особистості вихованців у контексті продуктивного педагогічного партнерства); динамізм особистості (активність, ініціативність, уміння повести за собою, належний рівень розвитку організаторських здібностей, важливих для компетентного формування дитячого і батьківського колективів, зокрема й багатонаціональних). Розвинені комунікативні та креативні здібності забезпечать гнучкість у ході встановлення ділових стосунків з учнями, їхніми батьками та іншими членами родини, представниками різних національностей; застосування перевірених багатовіковою педагогічною практикою засобів ефективної організації діяльності дітей та дорослих людей, перетворення їх на односторонніх та рівноправних учасників освітнього процесу.

Формування педагогічної техніки підпорядковано й спроможності майбутнього вчителя-вихователя до організації діалогічного педагогіч-

ного спілкування, здатності діяти в умовах полікультурного середовища відповідно до принципів педагогічного такту. У результаті такої спрямованості навчання у майбутнього фахівця поступово з'являються такі компетенції: 1) творче оперування матеріалами етнодидактики, народного виховання, народної педагогічної деонтології в процесі організації освітнього процесу, певних напрямів виховання, різних форм роботи з батьками та іншими членами родин учнів-вихованців; 2) майстерність у застосуванні фольклорних творів, витворів декоративно-прикладного мистецтва для формування у дітей різних якостей особистості та коригування з цією метою виховних впливів їхніх батьків тощо; 3) спроможність до творчого опрацювання передового педагогічного досвіду у сфері організації педагогічного партнерства з акцентуванням етнопедагогічних аспектів; 4) готовність до застосування етнопедагогічних знань у ході розв'язання стандартних та нестандартних педагогічних завдань під час проведення різних форм роботи з батьками (наприклад, використання народної мудрості, різних видів фольклору для вдосконалення педагогічної культури батьків, мотивування їх до взаємодії), в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, зокрема й і з батьками вихованців для залучення їх до організації різних форм роботи з дітьми на засадах партнерства, дотримання норм етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, створення на цій основі позитивного професійного іміджу; 5) керування правилами міжнародного спілкування, тактовне застосування прийомів рефлексивного слухання в умовах такого виду спілкування; застосування різних прийомів педагогічної взаємодії, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій; орієнтація на позитивне в намірах і діях батьків; 6) націленість на професійну творчість у рамках етнопедагогічної самоосвіти та етнопедагогічної діяльності, педагогічної імпровізації у різних ситуаціях партнерської взаємодії.

Повніше представити зміст майстерності вихователя закладу дошкільної освіти, вчителя початкових класів в організації партнерської взаємодії з батьками учнів у зазначеному контексті ми вважаємо можливим в межах етнопедагогічної компетентності, так як це збагачує уявлення про майстерність педагога в організації партнерської взаємодії. Оскільки зміст етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя визначається структурно-функціональною будовою цього виду професійної компетентності педагога, то для опису етнопедагогічного аспекту змісту майстерності в організації партнерської взаємодії звернемося до характеристики окремих структурних (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, індивідуально-особистісного) та функціональних (гносеологічного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного, нормативного, інформаційного) складників етнопедагогічної компетентності. Відповідно, партнерська взаємодія вчителя-вихователя з батьками учнів може бути представлена такими професійними компетенціями, що відповідають структурним частинам етнопедагогічної компетентності:

- а) мотиваційно-ціннісний компонент реалізується в етнопедагогічній спрямованості професійної діяльності, зокрема й у роботі з батьками учнів; актуальній готовності до використання за-



гальнокультурного й етнопедагогічного фонду знань у процесі організації партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу; бажанні оволодівати здобутками народної педагогічної культури та творчо їх застосовувати в процесі роботи з батьками (хоча б з метою уточнення змісту різних напрямів виховання сучасних дітей, врахування традиційних поглядів батьків учнів на виховання, врахування етнічного менталітету батьків учнів, вихованців у процесі організації діалогічного педагогічного спілкування); переконаності в наявності перспективних для сьогодення педагогічних ідей в народно-педагогічному досвіді, у цінності етнопедагогічної освіти для осмислення та реалізації положень педагогіки партнерства; усвідомленні потреби врахування здобутків етнопедагогіки в процесі формування особистості учнів, представників різних національностей; націленості на вияв професійної творчості в рамках етнопедагогічної самоосвіти та етнопедагогічної діяльності, зокрема й у спілкуванні з батьками учнів;

- б) когнітивний компонент виявляється у компетентному оперуванні етнопедагогічними фактами, які є елементами сформованої системи етнопедагогічних поглядів вчителя-вихователя, у ході роботи з батьками, переконливого регулювання їхньої діяльності; орієнтації в основних ціннісно-сміслових етнопедагогічних домінантах та їх проекції на проблеми сучасного світу; виявленні прихованих властивостей педагогічної дійсності, цінних для партнерської взаємодії; спроможності формулювати сучасні педагогічні проблеми, сутність та розв'язання яких пов'язані з традиційними народними поглядами на виховання та народно-педагогічною практикою; поглибленні аналізу педагогічних ситуацій під час батьківських зборів, практикумів для батьків; моделюванні вирішення сформульованих педагогічних завдань з урахуванням здобутків народної педагогічної культури; створенні нових педагогічних теорій, технологій, методів, прийомів навчання і виховання на основі творчого опрацювання етнопедагогічного матеріалу, які можна застосовувати у процесі підвищення рівня педагогічної культури батьків та з метою підтримки партнерських взаємин;
- в) операційно-технологічний компонент передбачає застосування фахівцями в галузі освіти етнопедагогічних знань у ході розв'язання стандартних та нестандартних педагогічних завдань під час проведення різних форм роботи з батьками (наприклад, використання народної мудрості, різних видів фольклору для вдосконалення педагогічної культури батьків, мотивування їх до взаємодії), в інноваційній та дослідницькій діяльності, у процесі педагогічного спілкування, зокрема й і з батьками вихованців для залучення їх до організації різних форм роботи з дітьми на засадах партнерства, дотримання норм етикету в моно- та кроскультурній взаємодії, створення на цій основі позитивного професійного іміджу;

г) індивідуально-особистісний компонент буде реалізовано в культурній самоідентифікації, спроможності вихователя, вчителя враховувати народнопедагогічний досвід у процесі власного професійного самовдосконалення, під час самодіагностики сформованості зазначеного виду педагогічної компетентності тощо. Важливими якостями особистості та відповідними компетенціями, які повинні бути сформовані в учителя, вихователя, спроможного до організації педагогічного партнерства, та які формуються у процесі набуття етнопедагогічної компетентності, є наступні: доброзичливість; людяність; педагогічна тактовність; толерантність; емпатійність; порядність; справедливість; відповідальність; готовність до добровільної взаємодії; спроможність до справедливого розподілу обов'язків; здатність бачити і приймати недоліки свої та іншої людини; спроможність до організації діалогічного спілкування; здатність керувати різноманітним за складом колективом; розвинене раціональне мислення; спроможність до створення власного творчого самопочуття в різних ситуаціях партнерської взаємодії.

Серед функціональних компонентів етнопедагогічної компетентності особливу актуальність для організації партнерської взаємодії у педагогічному процесі, на нашу думку, мають гносеологічний, гуманістичний, комунікативний та виховний. Вони визначають такий зміст етнопедагогічної компетентності професіоналів у галузі освіти, які спроможні організувати партнерську взаємодію з батьками вихованців, учнів:

- гносеологічний – передбачає оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології), їх критичне переосмислення з метою поглиблення уявлень про педагогічне партнерство; спроможність до виявлення проблем сучасної педагогіки, розв'язання яких можливе із врахуванням здобутків етнопедагогіки; плідний аналіз праць відомих педагогів, мислителів про народну педагогіку, якісне порівняння педагогічних традицій різних народів, які містять і певну роботу з батьками вихованців; розробку на цій основі власних виховних систем; організацію етнопедагогічного дослідження та наукового дослідження проблем етнопедагогічного характеру, що стосуються і роботи з батьками учнів, представниками різних національностей;
- гуманістичний – реалізується на рівні оперування матеріалами народного дитинознавства; прийняття дітей будь-якої національності, раси, усвідомлення їхньої неповторності; розуміння стану учнів та батьків, спроможність до позитивної оцінки їхніх організаторських та виконавських можливостей; здатність діяти в умовах полікультурного середовища відповідно до принципів педагогічного такту; спроможність створювати у своїй свідомості оптимістичний образ особистості вихованця як результату продуктивного педагогічного партнерства;
- комунікативний – орієнтує на налагодження зв'язку з учнями, їхніми батьками та іншими членами родини, представниками

різних національностей; керування правилами міжнаціонального спілкування, тактовне застосування прийомів рефлексивного слухання в умовах такого виду спілкування; спроможність знайти індивідуальний підхід до кожної дитини через застосування засобів і прийомів народної педагогіки; організацію діалогічного спілкування в умовах багатонаціонального дитячого колективу та батьківської групи; застосування різних прийомів педагогічної взаємодії, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій; орієнтація на позитивне в намірах і діях батьків; володіння технікою виразного виконання фольклорних творів, зацікавлення батьків учнів іншим етнопедагогічним матеріалом тощо;

- виховний – націлює на творче оперування матеріалами народного виховання, народної педагогічної деонтології в процесі організації різних напрямів виховання, різних форм роботи з батьками та іншими членами родини; на відкритість до інновацій в організації виховного процесу, уміння знаходити в них елементи традиційності; на застосування фольклорних творів, витворів декоративно-прикладного мистецтва для формування у дітей різних якостей особистості та коригування з цією метою виховних впливів батьків учнів тощо.
- Нормативний та інформаційний компоненти етнопедагогічної компетентності виступають додатковими в організації вчителем-вихователем партнерської взаємодії. Нормативний компонент виявляється у спроможності педагога в процесі виконання менеджерської функції орієнтуватися на відповідні етнопедагогічні цінності, застосовувати перевірені багатовіковою педагогічною практикою засоби ефективної організації діяльності дітей та дорослих людей, перетворювати їх на односторонніх та рівноправних учасників освітнього процесу. Інформаційний компонент професійної компетентності реалізується на рівні умінь педагога знайти та опрацювати етнопедагогічну інформацію завдяки різним джерелам; використати різноманітні діагностичні методики для отримання інформації щодо інтересів дітей культурологічного характеру, ступеня ефективності застосування в педагогічному процесі етнопедагогічного матеріалу, традиційних засобів навчання і виховання, презентації цих матеріалів батькам учнів, вихованців тощо.

Експериментальне вивчення рівнів сформованості етнопедагогічної компетентності та спроможності до успішного оволодіння навчальною інформацією про педагогічну партнерську взаємодію у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів виявило їхню залежність. Студенти з вищими рівнями сформованості етнопедагогічної компетентності оперативніше і якісніше розв'язували відповідні педагогічні задачі, виявляли творчість у моделюванні педагогічних ситуацій, пов'язаних з реалізацією принципів партнерської взаємодії у роботі з вихованцями, учнями та їхніми батьками, майстерно демонстрували свої компетенції під час педагогічної практики.

Формування визначених професійних компетенцій у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів

дасть змогу підвищити рівень їхньої готовності до виявлення педагогічної творчості в процесі реалізації ідей педагогіки партнерства у взаємодії з вихованцями, учнями та їхніми батьками. Виважене опрацювання етнопедагогічної інформації можливе з позицій історичного аналізу, з урахуванням здобутків етнопсихології, етногеографії, релігієзнавства, мистецтвознавства, педагогіки. Тому оволодіння цими науками або окремими матеріалами з них виступає підґрунтям для формування зазначених етнопедагогічних компетенцій вчителя-вихователя.

Отже, майстерність в організації партнерської взаємодії з учасниками педагогічного процесу є показником професіоналізму сучасного фахівця в галузі освіти. Учитель, вихователь, які організовують педагогічну взаємодію на засадах партнерства, досконало налагоджують діалогічне спілкування та переконливу регуляцію поведінки партнерів без насилля і конкуренції з реалізацією свого творчого потенціалу. Аналіз змісту категорій співробітництва і партнерства, врахування вікових особливостей учнів, вихованців дає змогу вихователям закладів дошкільної освіти та вчителям початкових класів орієнтуватися переважно на співробітництво у роботі з учнями, вихованцями та на партнерство у взаємодії з батьками учнів, вихованців, колегами по роботі і професії.

Професійні компетенції вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів, що забезпечують майстерність організації партнерської взаємодії з батьками учнів, вихованців, можна розглядати у контексті компонентів педагогічної майстерності та з урахуванням структурних частин етнопедагогічної компетентності, яка виступає запорукою успішної партнерської взаємодії професіоналів у галузі дошкільної та початкової освіти в умовах країни з поліетнічним складом населення та вможливить їхню професійну мобільність і конкурентоспроможність.

Характеристика особливостей формування окремих компетенцій, що забезпечують спроможність майбутніх професіоналів у галузі дошкільної та початкової освіти до партнерської взаємодії з батьками учнів, вихованців, може виступити перспективою вивчення проблеми дослідження.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя. Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 172 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). *Сайт Міністерства освіти і науки України*. 38 с. URL : [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 08.05.2023 р.).
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн.. Кн. 2. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 256 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Грудинін Б. О. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигм. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 245–255.

7. Етнонаціональна структура українського суспільства: довідник / В. Б. Євтух, В. Г. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова. Київ: Наукова думка, 2004. 342 с.
8. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1993. 320 с.
9. Корінна Л. В. Педагогіка партнерства як основа оновленої системи особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах Нової української школи: збірник науково-методичних матеріалів конференції (м. Житомир, 15 травня 2019 року). URL: <https://conf.zipro.net.ua/> (дата звернення: 08.02.2022 р.).
10. Коханова О. П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. Репозитарій Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O\\_Kokhanova\\_PPTP\\_2\\_IPSP.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP.pdf) (дата звернення: 10.05.2023 р.).
11. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
12. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
13. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. Сайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 05.05.23 р.).
14. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.). 28 с. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 16.05.2023 р.).
15. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.). 45 с. Сайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 16.05.2023 р.).
16. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
17. Сайт дитячого садка «Басті-бубу». URL: <http://bagi.bastibubu.ge/index.php/> (дата звернення: 20.05.2023 р.).
18. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
19. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Сухомлинський В. О. Вибр. твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т.2. С. 420–658.
20. Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер: збірник наукових праць за матеріалами міжрегіонального науково-методичного онлайн-семінару (м. Хмельницький, 26 квітня 2022 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький, 2022. 224 с.
21. Ткаченко О. М. Етнопедагогічна компетентність педагога: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 414 с.

**Шаповалова О.В.**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,*  
*Сумського державного педагогічного*  
*університету імені А. С. Макаренка*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Модернізація освітньої системи України висуває нові вимоги, що стосуються спрямування на формування творчої особистості, створення умов її самореалізації. Дошкільний період є винятково цінним і визначальним у процесі особистісного зростання, так як створює підґрунтя для гармонійного та цілісного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних задатків, нахилів, здібностей. Новий зміст дошкільної освіти спрямовано на створення такого освітнього середовища, яке має стати місцем постійного творчого експериментування, джерелом творчих ігор, тобто сприятиме збудженню пізнавальної активності через надання дітям дошкільного віку змоги виявляти відповідальність, самостійність, творчість, що необхідні для успішної самореалізації в різних сферах життя зі спрямованістю на духовний розвиток та ціннісні орієнтири. Головним критерієм духовного розвитку особистості є оволодіння процесом творчості.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується положеннями законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту (2001 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), «Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нової редакції» (2021 р.).

Останнім часом у галузі педагогіки та психології висвітлюються питання особистісної самореалізації та самовираження, а саме дефініція самореалізації особистості трактується як процес впровадження активної життєвої позиції, реалізації природного потенціалу. Зокрема, у працях науковців (В. Алфімова, В. Андрєєва, В. Загвязинського, С. Сисоевої) розглядаються питання педагогічного керування процесом творчості дітей. У сучасних дослідженнях проблем особистісної самореалізації (А. Аніщук, О. Баришевої, Т. Бігільдевої, Л. Березовської, О. Дронової, Н. Гавриш, В. Зарицької, С. Нечай, Л. Середюк та інших) подано, що істотним ідентифікатором розвитку зростаючої особистості є участь у різнобічних видах творчої діяльності.

Дуже велике значення у цьому ракурсі має музична діяльність як засіб самореалізації дитини (А. Алієв, Н. Ветлугіна, О. Лобова, Л. Масол, В. Медушевський, В. Петрушин та інші). Проте питання щодо творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку в процесі музичної діяльності досліджено недосконало і потребує подальших наукових розробок.

В сучасних умовах реформування дошкільної освіти постає проблема формування гармонійної особистості, здатної до само змінювання і самореалізації в різних видах та формах діяльності. Як

зазначено в програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», важливим показником повноцінного особистісного розвитку дитини є сформованість у неї базових якостей, до складу яких входить самостійність – «здатність діяти самостійно від керівництва й допомоги ззовні, звертатися до дорослого у випадку об'єктивної необхідності, приймати самостійні рішення в різних життєвих ситуаціях і конкретних обставинах, об'єктивно оцінювати нове, раціонально його використовувати й розвивати далі» [45].

Новий зміст дошкільної освіти спрямовано на створення середовища, в якому діти дошкільного віку набудуть такої самостійності, яка необхідна для успішної самореалізації в різних сферах життя зі спрямованістю на творчий розвиток та ціннісні орієнтири.

Сучасні ціннісні орієнтири освіти дітей дошкільного віку відображено в «Концепції дошкільного виховання в Україні», Конвенції про права дитини, Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти», програмах виховання дітей дошкільного віку «Дитина», «Українське довілля», «Дитина в дошкільні роки», програмах «Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання» тощо.

Розкриття творчого потенціалу дитини є складним процесом і потребує від педагогів різних підходів з урахуванням творчих здібностей та обдарувань, що закладені в кожній дитині природою. Розвиток дитини-дошкільника в сучасних умовах реформування національної освіти, її новий зміст вимагає перегляду звичного погляду на дитину як «проекцію» дорослих та має розвивати у дитині дошкільного віку такі фундаментальні якості як здатність впливати на оточуючий світ, самозмінюватися й самореалізовуватися в різних видах діяльності та формах активності [15].

Виконання цих завдань зумовлено метою розвитку дошкільної освіти, яка «полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України...» зазначається у Національній доктрині розвитку освіти в Україні [27].

«Самореалізація» розуміється в державних документах як морально-вольова якість особистості, що визначається сформованістю комплексу відповідних знань, умінь та навичок, здатністю «до вільної, емоційно-насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєних нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини» [1].

Досліджуючи сутність основного поняття, з аналізу психолого-педагогічних джерел дослідження ми дійшли висновку, що існують різні погляди науковців на визначення феномену «творча самореалізація», який складається із «самореалізації» і «творчості». Сам *термін «самореалізація»* має багатоаспектне тлумачення.

У словнику із соціальної педагогіки «самореалізація» трактується як «реалізація активності, яка задовольняє людину у значущих для неї сферах життєдіяльності і (або) взаємовідносин». В українському педагогічному словнику визначення самореалізації подано у двох варіантах:

- 1) «самореалізація – здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (гра, пізнання, спілкування тощо);
- 2) процес здійснення здібностей та особистих потенцій в діяльності; прагнення розвинути сильні сторони своєї особистості» [11].

Проблема самореалізації особистості привертала й продовжує привертати увагу філософів, соціологів, психологів, педагогів ще з початку V-VI ст. до н.е. Цитуючи давньогрецького філософа Платона, І. Біла зазначає, що «творче мистецтво є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід із небуття в буття, і є творчість» [3].

Теоретичні засади дослідження проблем самореалізації особистості складають праці філософів, педагогів та психологів Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Н. Менчинської, А. Петровського, Д. Ельконіна та ін., у яких не лише розкрито сутність, а й взаємозв'язок самостійності та активності, що формуються в діяльності та проявляються через самореалізацію. Загальні висновки науковців полягають у підтвердженні того, що джерелом формування повноцінної особистості є «потреба в самореалізації, що розуміється як процес реалізації власних можливостей, що забезпечує сенс і цінність існування людини і що виявляється в зв'язку ціннісних орієнтацій з психічною структурою» [21].

Деякі науковці, зокрема А. Маслоу, В. Франкл, ототожнюють поняття «самореалізація» і «самовираження». Самовираження А. Маслоу пояснює через самореалізацію, стверджує С. Матвієнко, – як «основну, вроджену потребу особистості», тобто провідну вищу особистісну потребу, яка пов'язана зі здатністю дитини презентувати себе в соціумі та з упевненістю в собі. Разом з цими поняттями вчений розглядає поняття «самоактуалізації», що означає бажання людини реалізувати себе, стати тим, ким вона хоче, використовуючи свої таланти, можливості, здібності [13].

Продовжує цю думку О. Іваненко, цитуючи К. Роджерса «самоактуалізація – це реалізація себе в діяльності, у відносинах з людьми, на вибраному життєвому шляху». Категорія самовираження по Карлу Роджерсу відіграє важливу роль у розвитку потенційних творчих можливостей особистості, які реалізуються внаслідок бажання її самовідбутися, та становлять собою її «саморух». Дорослий, створюючи умови для самовираження дитини, пробуджує тим самим у неї творчу активність, – вказував психолог. Його переконаність «Тільки створити умови, особистість виросте сама» дала багато для розвитку гуманної педагогіки [15].

Самореалізація в загальноприйнятому значенні – це незалежність, здатність і прагнення людини до самостійних дій або вчинків. Самореалізація – об'єктивна необхідність і природна потреба дитини. Як зазначає науковець, дитина, більш ніж будь-хто інший прагне проявити своє «Я», утвердитися в своїх знаннях, переконуючи дорослого, що може зробити щось не гірше за інших, доводячи, що може обійтися без їх допомоги.



Сучасна філософія розглядає самореалізацію особистості крізь призму визначення нею свого місця в суспільстві та усвідомлення самої себе (Н. Єлізарова, В. Іванов, О. Кононко, О. Савенков, Н. Складенко, Г. Цукерман). На думку науковця М. Боришевського, самосвідомість спричиняє процес становлення та розвитку особистості. Уже з 3-х років дитина усвідомлює себе як суб'єкт власної активності: «ідентифікує себе з тим, що вона робить; виявляє спроможність бачити себе носієм того, що вона може, чим відрізняється від інших, або є подібною до них» [5].

Самосвідомість – це одна з головних сфер особистісного становлення дитини. У словнику С. Гончаренка, під самосвідомістю розуміється процес «усвідомлення людиною самої себе як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, дій і їх мотивів і мети, свого ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе» [11].

У дослідженнях психологічної науки (В. Буряк, Д. Дубравська, Н. Єлізарова, О. Кононко, Л. Ростовецька) спрямованої на особистість, самосвідомість розглядається як внутрішня детермінанта саморозвитку особистості. А самореалізація особистості – як «готовність до саморозвитку, як прояв задатків і можливостей, що передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу» [20].

Отже, в середньому дошкільному віці у дітей уже сформована самосвідомість як якісне психічне утворення, – про що свідчать дослідження М. Боришевського, О. Леонтьєва, – що забезпечує «здатність дитини до усвідомлення своєї сутності, реальних і потенційних можливостей, спроможність передбачати близькі та віддалені перспективи власної життєдіяльності», тобто виникає потреба у самовизначенні і самореалізації [5].

Одним із позитивних наукових підходів до вивчення психологічних основ самореалізації особистості є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, у якій визначені фактори, що стимулюють вроджений потенціал людини і сприяють її самореалізації. Досліджуючи цю теорію, С. Максименко стверджує, що детермінантами поведінки є «здатність людини вибирати і здійснювати вибори, відчувати себе, а не підкріплення, стимули або якісь інші сили. При цьому саме людина, її переконання, бажання і прагнення виступають джерелом і причиною її поведінки, а успіхи або невдачі в діях пояснюються ефективністю саморегуляції» [20].

Протягом життя людина реалізує певні стратегії поведінки – конструктивну – деструктивну, адаптативну – неадаптативну, зміна яких відповідає певному віковому періоду, – на чому наголошує науковець Л. Просандеєва [34].

Деякі психологи, зокрема німецький психотерапевт Г. Аммон, вважає, що часто бажання і прагнення дитини до самореалізації виникають в результаті «конструктивної» агресивності, що має місце серед якостей особистості ще від народження, і яка розвивається і посилюється при правильному вихованні дитини, спрямованому на

розвиток творчості і самостійності. Якщо дитина дошкільного віку відвідує дошкільний заклад, то їй краще самореалізуватися в колективі під безпосереднім керівництвом вихователів. І навпаки, діти, що виховуються вдома, через відсутність педагогічного досвіду у батьків та їх постійну зайнятість, творчо самореалізуватися не в змозі.

Дітям середнього дошкільного віку характерна адаптативна самореалізація, для якої характерна орієнтація особистості на комфортність. Діти цього віку частіше наслідують дорослих, вважаючи їхні дії і поведінку правильною, аніж проявляють своє власне «Я». На думку Т. Піроженко, щоб «виникла власна цілеспрямована діяльність дитини дошкільного віку, важлива підтримка дорослого, його оцінні судження, зразки поведінки, стимулювання активності» [31].

У процесі розвитку дитина часто змінює своє ставлення до самої себе, до оточуючих, виокремлює себе з оточуючого світу, може регулювати і контролювати свої дії, мовлення та поведінку. Це є свідченням сформованості в дошкільника свого «Я-образу» і прагнення до самореалізації. Це підтвердила у своїх дослідженнях науковець М. Савченко, зазначивши, що у середньому дошкільному віці дитина намагається реалізувати своє «Я», прагнучи підтвердити свою самостійність: у неї формуються основи відповідального ставлення до своїх дій» [37]. Як доводять науковці, образ «Я» формується саме у середньому дошкільному віці під впливом тісних контактів з дорослими. Самореалізація дошкільника цього віку пов'язана зі здатністю оцінювати себе так, як його оцінюють вихователі чи батьки: «розумний, слухняний, охайний, добрий».

Як стверджує В. Галузяк, дитину дошкільного віку можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б одного з них робить неправомірною високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо, не може гарантувати необхідний рівень активності особистості [10, с. 5]. Важливим моментом у особистісному самовизначенні дітей середнього дошкільного віку науковці (В. Небиліцин, О. Олексюк, О. Пехота, С. Сисоєва) вважають стимулювання власної активності дитини, яка б спиралася на визначену систему мотивів і ціннісних орієнтацій.

Людину до самореалізації, за твердженням М. Михайлової, спонукає діяльність. Оскільки, на її думку, «розкриття здібностей людини можливо лише в діяльності, здійснення якої повинне детермінуватися не тільки «ззовні» (суспільством, колективом та ін.), але й «зсередини» – потребами самої особистості. Саме в цьому випадку, діяльність стає самодіяльністю, а реалізація здібностей особистості в даній діяльності набуває характеру самореалізації» [25, с. 30].

Науковець С. Матвієнко вважає однією із найважливіших якостей дитини середнього дошкільного віку його активність, яка визначає характер взаємин дитини з навколишнім оточенням. Основний життєвий контекст дітей цього віку – світ соціальних відносин, у який прагне ввійти дитина [23]. У дошкільників з'являється прагнення проявити свою самостійність, відстояти власну думку, прийняти самостійне

рішення. Цінними у цьому плані є педагогічні ідеї І. Оніщук, який розглядає самореалізацію як «реалізацію людиною активності у значущих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин» [30].

Проблема самореалізації розглядається як одна з актуальних у сучасній педагогіці. Педагогічний підхід до процесу формування самореалізації особистості акцентує взаємозв'язок цілей особи і суспільства. У педагогічних дослідженнях Н. Комісаренко, В. Муляр цей процес розглядається як основа загального процесу духовного розвитку людини, її активності, самостійності, здібності до критичного мислення, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Вітчизняний науковець Ж. Воронцова розглядає саморегуляцію як «процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності» [9].

Цікавою є позиція, яка визначає самореалізацію як найвищу потребу особистості. Процес самореалізації вчена трактує як «послідовні акти самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження – обов'язково на просторі справді творчої, дослідницької роботи, обраної добровільно».

Вагомий внесок у теорію й практику самореалізації особистості зробив видатний педагог А. Макаренко. Самореалізована особистість, яка повністю виявила свій творчий потенціал, була головною метою його педагогічних здобутків. Відчуття дитиною щастя, радості, повноти життя, на думку педагога, є результатом процесу реалізації її творчого потенціалу. Отже, сутність самореалізації полягає в тому, що дитина повинна застосувати свої таланти і здібності так, щоб задовольнити свої потреби і реалізувати можливості, що закладені самою природою.

Вчені доводять, що самореалізація особистості залежить від її потреб, коли в людини «є сильний рушійний мотив» і відбувається в таких видах діяльності, де присутня творчість (проектування, написання творів, ліплення, малювання, музика і танці, ігри тощо).

Способи досягнення самореалізації особистості представлено на рис. 1.1.

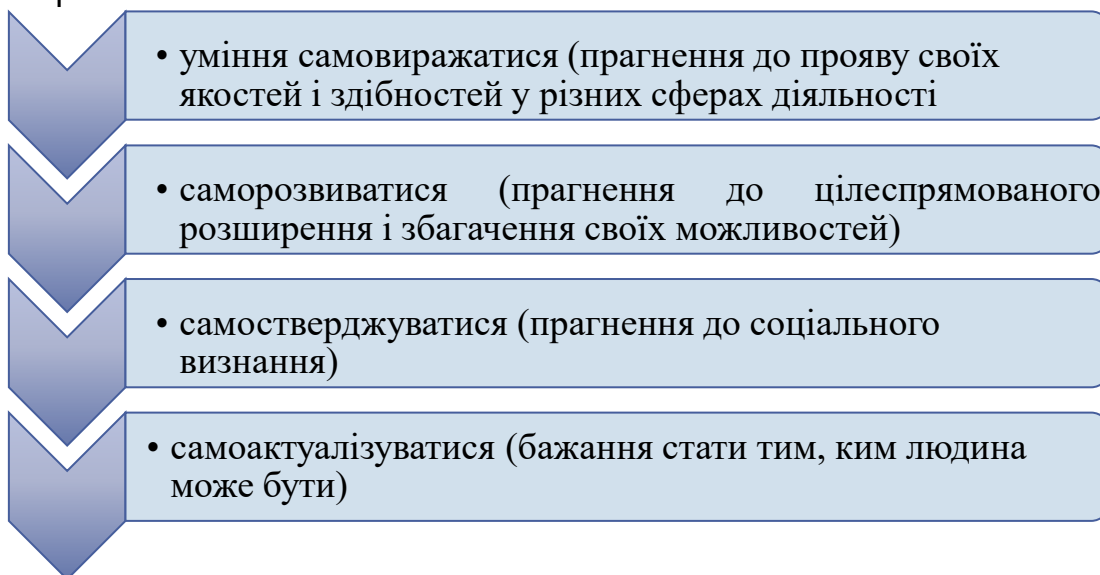


Рис.1.1. Способи досягнення самореалізації особистості

Таким чином, самореалізація дитини середнього дошкільного віку – це інтегроване поняття, яке включає такі складові: самоактивізацію, самовизначення, самопізнання і самооцінку.

У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях з'ясовано низку ознак самореалізації особистості: особистісні якості, що характеризують індивідуальну поведінку, психічні процеси, творчий потенціал кожної особистості (С. Сисоєва); емоційна оцінка та самооцінка створеного продукту (Н. Ветлугіна, А. Щербо); розумова активність, творчий підхід до набуття знань (В. Давидов); вияв власної ініціативи у творчості (І. Волков, В. Моляко); пошукова і дослідницька активність (Я. Пономарьов, О. Савенков); спроможність використовувати набуті знання в нетрадиційних умовах (В. Барко, І. Малафійк); розвиток самостійності як базової якості особистості (О. Кононко, Л. Круглова, В. Селіванов, Г. Урунтаєва), психологія дитячої творчості (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов) [14; 18; 20].

Сьогодні поняття «творчість» є найпоширенішим поняттям, яке дозволяє висловити основну ідею особистості. До його визначення науковці підходять по-різному. С. Матвієнко наводить думку філософів, які розглядають творчість як «діяльність, у процесі якої творяться духовні та матеріальні цінності», «щось якісно нове, те, чого не було раніше» [22].

Різні трактування поняття знаходимо у психологічній літературі. Так, О. Леонтьєв вважав творчістю «знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання»; Л. Виготський розглядав творчість «як створення чогось нового»; І. Калошина характеризує творчість «як діяльність, що спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у предметній області (або тільки у суб'єкта) необхідних для її розробки постулатів, теорем, законів»; за дослідженнями В. Кудрявцева, «творчість є взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності»; Л. Сбітнєва процес творчості розглядає «як взаємодію, що стимулює розвиток особистості» [38].

У педагогічному словнику С. Гончаренка творчість визначається як «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення»; як «свідома, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства» [11].

На думку Л. Просандєєвої, поняття «творчість» є «найпоширенішим поняттям, яке дозволяє висловити основну ідею співвідношення суспільства і культури ідею особистості. Відтак, творчість – це творення за допомогою синтетичних художніх образів, символів, в яких з особливою глибиною втілюються людські ідеали, соціокультурні цінності, моральні норми» [34].

Отже, «творчість» розглядається науковцями як вища форма людської діяльності у пізнанні навколишнього світу, в результаті якої формуються нові якості особистості і способи її мислення: особистість стає творчою. Творчість реалізується через мистецтво, адже воно відкриває шляхи спілкування людини зі світом, синтезує особливе

світорозуміння і світовідчуття людини, її переживання й оптимізує саморозвиток особистості у відповідності з прийнятим ідеалом.

Прагнення особистості до розвитку і самовираження, максимального прояву своїх особистісних можливостей стимулюють прояв творчості, яка властива кожній людині, але проявляється залежно від впливу навколишнього світу та психологічної структури особистості.

На роль творчості у розвитку особистості вказували науковці В. Городиська, І. Волощук, А. Владимірова, зазначаючи, що «творчість, по-перше, сприяє виробленню вмінь розв'язувати нестандартні завдання, орієнтуватися в нових умовах, переборювати труднощі; по-друге, вона збуджує і стимулює розвиток інтересу до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого» [8].

У дослідженнях психологів В. Давидова, О. Тихомирова, зазначається, що творчість розвиває логічне мислення, розширює пізнавальні інтереси, стимулює дослідницьку активність особистості. Досліджуючи складові творчості, І. Біла, погоджуючись з думкою О. Тихомирова, стверджує, що «вона (творчість) включає не тільки правила та операції її реалізації, а й своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі та ін.); нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення проблеми» між ними формуються нові зв'язки» [3].

Для дітей дошкільного віку творчість, на думку О. Половіної, є продуктом пізнання навколишнього світу: «це напружена робота, якій передують тривалий період накопичення вражень про навколишній світ, сприйняття, аналіз явищ, подій, усвідомлення власного ставлення до них» [32].

На позитивну роль творчості вказував В. Сухомлинський, зазначаючи, що творчу особистість може сформувати тільки такий педагог, який будує свою діяльність на творчих засадах. Педагог писав: «Справжній вчитель не може жити без творчості, однією з необхідних умов якої є вихованість та висока майстерність» [42].

Таким чином, дитячу творчість, за дослідженням І. Білої, слід розглядати як «створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому» [4].

Цю думку підтверджує і науковець М. Вайновська, підкреслюючи значення творчості у діяльності дітей. Як зазначає науковець, «у своїй творчості дитина активно відкриває щось нове для себе, а для оточуючих – нове про себе» [6].

Творчу самореалізацію науковці відносять до важливої складової розвитку особистості, розкриття якої є складним процесом і потребує різноманітних підходів. Творчість завжди пов'язана з індивідуальністю особистості і реалізується через такі види мистецтв, як музика, живопис, театр, література. Саме творчість передає світорозуміння і світовідчуття особистості, пізнання і переживання нею світу. За висновками психологів Д. Богоявленської, Я. Пономарьова стимулом

розвитку особистості, а також пошуком свого місця в суспільстві є прагнення дитини дошкільного віку задовольнити свої потреби, оскільки вона знаходиться в єдності з навколишнім світом і повинна вміти визначати, що для неї має сенс, цінність у ньому. Проте одного прагнення мало, потрібна, віра у свої можливості, впевненість у результаті діяльності та віра в позитивний результат.

Цю думку продовжує І. Біла, стверджуючи, що бажання і прагнення, задоволення потреб можуть служити імпульсом до творчості. Творча людина, у розумінні І. Білої, здатна продукувати нові ідеї, переробити зовнішнє середовище відповідно до своїх потреб та інтересів [4].

Фундаментом творчої особистості, як стверджує науковець С. Сисоєва, виступає творча діяльність як творчий процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, зрушення в психічному розвитку особистості, в розвитку її мотивів і творчих умінь, характерологічних особливостей, які, інтегруючись з психічними процесами і творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості [39].

На думку В. Сухомлинського, кожна дитина – творча. Проте, як зазначають науковці Б. Ананьєва, С. Сисоєва, здатність до творчості визначається «творчими можливостями дитини, як такими, що відображають індивідуальні особливості розвитку і прояву творчих якостей особистості».

Таким чином, творчу самореалізацію ми розглядаємо як процес якісних змін особистості, пов'язаний з реалізацією власного «Я» шляхом самореалізації, самовираження і самоствердження. Проблема самореалізації особистості, як свідчать попередні наукові позиції, залежить від мотиваційної сфери особистості, від її спрямованості на творчість, оскільки «усі творчі люди, не просто включені в якусь справу, вони внутрішньо віддані цій справі, розглядаючи її як своє покликання» [39].

Психологами науково обґрунтовано, що творчо самореалізуватись дитина дошкільного віку може тільки в діяльності, у зв'язку з розвитком якої відбуваються зміни у психіці дитини та становленні її особистісних якостей.

На формування особистості дитини впливає багато чинників, серед яких чільне місце посідає культура й мистецтво. Музика, художнє слово, зображувальне мистецтво, театр стають для дитини джерелом переживання радощів, відкривають дитині мистецтво, забезпечують багатство вражень. І. Баранюк, цитуючи В. Сухомлинського, зазначає: «Кожна дитина не тільки сприймає, але й малює, творить, створює. Те, як дитина бачить світ, – є своєрідною художньою творчістю. Образ, що сприйняла й одночасно створила дитина, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них що-небудь з фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – це духовний заряд духовної творчості» [2].

Пізнати цінності можливо тільки через *мистецтво*, яке сприяє розвитку таких психічних властивостей як настрої, уява, увага, інтуїція, емоції, – зазначали у своїх дослідженнях науковці В. Вернадський, Л. Гумільова, Л. Михайлова, П. Рубцов, Т. Шмига, адже «мистецтво є людська діяльність, яка складається з того, що одна людина свідомо

певними зовнішніми знаками передає іншим свої почуття, а інші люди заражаються цими почуттями і переживають їх», – зазначено у дослідженні науковця О. Рудницької [36].

На роль мистецтва в розвитку особистості дитини та в дошкільній освіті взагалі вказується в Державному стандарті дошкільної освіти, де мистецько-творчу компетентність визначено як «здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинутих емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час освітньої та самостійної діяльності».

Серед різноманітних видів мистецтва музика посідає особливе місце, тому що «говорить з людиною безпосередньою мовою душі», хвилює людину, викликає море емоцій. І. Романюк про роль музики говорить словами знаменитого художника Е. Делакруа: «Музика завжди викликає у мене глибокі думки. Слухаючи її, у мене з'являється велике бажання творити» [35].

Науковець О. Половіна вважає, що введення дитини дошкільного віку у світ музичного мистецтва передбачає: а) розвиток здатності емоційно-чуттєво сприймати об'єкти і явища довкілля; б) забезпечення умов для самовираження в процесі мистецької діяльності [32].

Музика як вид мистецтва лежить в основі естетичного розвитку дітей будь-якого віку, що визначається її специфікою, емоційно-образним характером сприйняття, специфікою вікових особливостей, зокрема у використанні форм і засобів впливу. Протягом всієї історії людства (в часи Античності, Ренесансу, Просвітництва й до сьогодні) музика позиціонувалася як дієвий засіб виховання, перебуваючи в центрі уваги представників філософської, педагогічної та психологічної науки, що пояснюється самою природою музики, а також особливостями її впливу на духовний світ людини.

Аналіз наукових досліджень доводить, що саме в дошкільному віці відкриваються двері у прекрасний світ музичного мистецтва, зароджуються уміння і навички самоорганізації і самореалізації особистості. Музичне мистецтво, на думку В. Сухомлинського, «виховує насамперед не музиканта, а людину: навчання музики є засобом, а виховання музикою – метою». Як стверджує педагог, «музика є найдивовижнішим, найвитонченішим засобом залучення дітей до добра, краси та людяності: музика – могутнє джерело думки, могутній засіб самовиховання, саме вона здатна пробудити енергію навіть у найінертніших дітей, впливає на клітини дитячої матерії якоюсь чудодійною силою» [42].

Сила музики в тому, що вона має позитивний вплив на емоційний стан дитини, висловлює те, що словами не можна донести. Саме музика, вказує В. Черкасов, згадуючи слова Піфагора, дає поштовх для внутрішнього хвилювання, яке викликає бажання передавати музику в руках, міміці, жестах, співі, створювати нові образи [44].

Музичне мистецтво, в якому переживання, почуття та ідеї виражаються ритмічно та інтонаційно організованими звуками, за висновками фахівців Н. Ветлугіної, О. Лобової, А. Сохор та інших, є найемоційнішим за своєю суттю, оскільки може безпосередньо передавати

багатогранну гаму емоцій і почуттів, яскравих вражень [7; 19]. Продовжує цю думку Л. Сбітнєва, «специфічність естетичного, в тому числі музичного виховання в тому, що воно формує розуміння краси, витонченість, загостреність світосприйняття, духовні потреби, емоційно-естетичне відношення до дійсності та мистецтва, розвиває творчі здібності». Спостереження свідчать про те, що діти з раннього дошкільного віку із задоволенням слухають старовинну музику І. Баха, А. Вівальді, В. Моцарта, Ф. Шуберта та інших композиторів – спокійну, бадьору, жартівливу, радісну, ласкаву, реагуючи жестами, мімікою, рухами.

Відмічаючи велику роль музики для розвитку внутрішніх почуттів і уяви, В. Сухомлинський писав, що «пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури».

На роль музики у дошкільному вихованні вказували науковці Н. Ветлугіна, С. Науменко, Т. Науменко, Т. Танько, чії праці засвідчують розмаїтість структурувань музичного розвитку дошкільників. Надаючи значущості даному виду мистецтва, Н. Ветлугіна зауважувала на рівнях і проявах творчої активності дошкільників у різних видах і формах музики [7].

Психологи Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Науменко розглядають музичну діяльність дитини як цілісну систему, «в якій узагальнюється весь досвід дитини (естетичний, духовний, інтелектуальний, трудовий)» [13].

Входження дитини до світу музичного мистецтва нерозривно пов'язане з музичним вихованням, яке спрямовується на «формування навичок сприймання, виконавства і творчості в різних видах дитячої музичної діяльності; елементарних основ музичної культури (потреби, переживання, ставлення, інтереси, любов до музики)».

Науковець Л. Журавська у своїх дослідженнях стверджує необхідність раннього музичного виховання дітей як обов'язкову умову для всебічного і гармонійного розвитку особистості. «Використання музичного мистецтва для поглиблення вражень дитинства – ось важливе завдання, яке необхідно здійснити педагогу в процесі виховання дітей дошкільного віку, користуючись музикою як одним із засобів емоційно-образного пізнання дитиною навколишнього світу та формування творчої особистості».

Виховне значення музики тим сильніше, чим краще у вихованців розвинутий музичний слух, художні потреби до сприймання музичних творів, чим частіше вони залучаються до виконавчої діяльності. Мабуть, з цією метою у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку вперше було означено такі лінії, як емоційно-ціннісного та креативного розвитку [1]. Їх введено з огляду на виняткову значущість для становлення у дошкільника його емоційної сприйнятливості, творчої уяви, адже музика є близькою емоційній сутності дитини-дошкільника, безпосередньо впливаючи на її художнє сприйняття та світ переживань.



Тому головними завданнями, котрі повинен ставити перед собою музичний керівник закладу дошкільної освіти на заняттях, визначено: допомогти дітям увійти у світ музики, відчути і пережити її чуттєво, сприяти практичному засвоєнню музичних знань і умінь, а значить, створити умови для музично-естетичного виховання дітей. Кожен з цих видів музичної діяльності, як стверджує науковець О. Половіна, передбачає «вільні дії дитини у створеному педагогом просторі на основі інтуїтивного досвіду та реалізації творчого потенціалу, який є в кожного малюка» [32].

Відомий педагог В. Сухомлинський, говорячи про розвиток естетичних почуттів засобами музики писав: «Одне з важливих завдань вихователя полягає в тому, щоб, образно кажучи, дати в руки кожній дитині скрипку, щоб кожен відчував, як народжується музика» [42].

Значний вплив музики на дитину середнього дошкільного віку обумовлений глибоким взаємозв'язком усіх її елементів: ритму, мелодії, ладу, динаміки. Музика, а особливо спів, розвивають у дітей здатність розрізняти звуки на слух. Виділяючи музику з усіх звуків, дитина зосереджує на ній свою увагу. Тому С. Нечай наголошує на розвитку в дошкільників музичного слуху (мелодичний, тембровий, динамічний, гармонічний), чуття ритму (відчуття темпу, метроритму, пауз, акцентів), музичного мислення (емоційний відгук на музику, розпізнавання музичних творів і систематизація їх за жанрами й видами, уміння охарактеризувати настрій музики, розповісти про неї, абстрагувати засоби музичної виразності), музичної пам'яті (впізнавання музичного матеріалу, спроможність співати, танцювати., грати та ін.) [28].

Пісенна творчість розвиває увагу, уяву, мислення, розширює словниковий запас. Такий вид діяльності як вокальна імпровізація, сприятливо впливає на розкриття творчих здібностей дітей, дає їм можливість проявити інтонаційну свободу, фантазію, де вони отримують емоційні пориви, інтерес.

У сучасних розробках вітчизняних фахівців представлено систему музичного розвитку дошкільників відповідно до державної програми «Дитина», де запропоновано такі види музичної діяльності для дітей середнього дошкільного віку: слухання музики, співи, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах [33].

У Програмі «Українське дошкілля» О. Білан фіксує вікові можливості дітей молодшого дошкільного віку в музичній діяльності. Музична діяльність дошкільників, як зазначає О. Радинова, – це «різні способи, засоби пізнання дітьми музичного мистецтва. За допомогою цих засобів здійснюється музичний і загальний розвиток дитини».

Так, у дітей п'ятого року життя можна спостерігати емоційний відгук на музику, чуття ритму, тембру, відчуття художнього образу. Систематичне використання музичних творчих завдань дає змогу розкрити творчий потенціал і творчі здібності кожної дитини. Як зазначав свого часу В. Сухомлинський: «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї» [42].

Звичайно, у дітей середнього дошкільного віку ще недостатньо сформовані уявлення про навколишній світ, уміння і навички у різних

видах діяльності і неможливість їх творчо реалізувати самостійно. Тим не менше, наявність певних компетентностей у сприйманні, виконанні, творенні музики створюють основу для формування кожної дитини як особистості і потребу у творчій самореалізації.

Особливим способом творчого самовираження є музична діяльність, яка має *три основні різновиди: сприймання, виконання, творення*. Щодо сприйнятливості музики, діти 4-5 років вже можуть спів ставляти динаміку (тихо/голосно), впізнавати знайомі пісні, п'єси. У той же час цьому віку характерна цілісність сприймання: дитина не впізнає музику, якщо відбувається зміна темпу, ритму, ладу. «Цілісність сприймання – це позитивна якість, яка забезпечує повноцінне сприймання музичного твору, який по-іншому зрозуміти неможливо» [12, с. 84].

Сприйняття музики дітьми середнього дошкільного віку мимовільне за характером. Тож цілком закономірно науковці Б. Асаф'єв, Б. Теплов, О. Скрябін, наголошують, що процес музичного виховання має здійснюватися у закладах дошкільної освіти шляхом слухання музики на музичних заняттях під безпосереднім керівництвом педагога. Використання таких прийомів, як зіставлення контрастних творів, створення проблемних ситуацій, музичних дидактичних ігор є необхідною умовою глибокого сприйняття музичного твору, внаслідок чого «уможлиблюється його творча імплементація у танцювальну, пісенну, зображувальну діяльність».

Отже, якщо дитина реагує на характер музики, висловлює свої враження про неї, охоче імпровізує пісеньки для своїх ляльок та гру на дитячих музичних інструментах, то, на думку дослідників В. Морозова, Т. Лісовської, вона творчо самореалізується. Ритмічна музика має властивість викликати активні дії дитини, які проявляються у здійсненні мимовільних рухів. У молодшому середньому віці емоції, викликані музикою, сприяють створенню певної рухової активності дітей. Ритміка є одним із видів музичної діяльності, у якому відбувається взаємозв'язок рухів і музики. Так, Н. Ветлугіна стверджує, що «в ритміці рухи виконують певну функцію – виражають характер музики», тому доречно їх називати виражальними. Рух допомагає дитині повніше сприйняти музичний твір, який в свою чергу надасть руху особливу виразність» [7].

Цієї ж думки дотримується й О. Іваненко, яка наводить твердження А. Зиміної, що «основою ритміки є саме музика, а різноманітні фізичні вправи, танці, сюжетно-образні рухи використовуються вже як засоби більш глибокого її сприймання та розуміння» [15].

У процесі занять ритмікою виконуються прості танцювальні рухи під музику, як важливий засіб розвитку особистості дитини. «Ритмікою можуть займатись діти, починаючи з раннього віку. Дитяча ритміка сприяє розвитку в дітей музичного сприйняття, емоційності і образності, вдосконаленню мелодійного і гармонійного слуху, музичної пам'яті, відчуття ритму, культури рухів, умінню творчо втілювати музично-руховий образ. У русі діти творчо втілюють образи, імпровізують, використовуючи елементи танцю, імітують» [26]. На думку психологів О. Запорожця, М. Лісіної, Я. Неверович, рухи і відчуття, які викликаються ними, виявляються для дитини великою цінністю і самі по собі, а також стають для неї безперервним джерелом радості, що створює сприятливі умови для розвитку.

Активно впливають на формування творчої самосвідомості дітей середнього дошкільного віку музично-рухливі ігри. Уміло організовані рухливі ігри під музику сприяють зміцненню серцево-судинної і дихальної системи, рівноваги і сну, привчають дошкільників користуватися своїми рухами відповідно до ситуації. Усе це позитивно впливає на самовираження дитини. Рух і музика в гармонійному поєднанні формують у дітей свободу в творчому мисленні, дають можливість імпровізувати, віддаючи взамін дитині емоційні реакції – радість, задоволення».

Вчені-музикознавці В. Медушевський, А. Сохор, В. Черкасов, Б. Яворський, досліджуючи вплив музики на дітей, розглядали дитячу музично-творчу діяльність «як цілісну систему, в якій всі види музично-творчої діяльності взаємопов'язані між собою, існують у безпосередньому поєднанні та спрямовуються на розвиток і виховання звукообразності музичного сприймання, творчої ініціативи, мислення, уяви і фантазії» [44].

Отже, якщо музика має такий позитивний вплив на дитину вже з перших років її життя, то необхідно використовувати її як засіб педагогічного впливу на формування самореалізації особистості дошкільника. Вплив музики та музичного мистецтва позначаються не тільки на художній сфері а й на загальному духовному розвитку особистості, сприяючи розвитку таких здібностей, як образна уява, пам'ять, творче мислення, фантазія тощо. Музична діяльність спрямована не тільки на слухання чи виконання музичних творів, а і на створення продукту цієї діяльності.

Розвиток дошкільника, становлення його як особистості – освітня мета, яка полягає в створенні умов для особистісного самовираження (самореалізації) і самоствердження, як можливість найбільш повно відповідати природі свого «Я».

Науковцями (Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Виготський, В. Зінченко, С. Сулейманова, Є. Нікітіна та ін.) встановлено, що більшість напрямків самореалізації залежать від умов, у яких розвивається особистість. Звичайно, не завжди для дитини створені умови, щоб максимально розвивати свої здібності і таланти, проте завдання педагога полягає якраз у тому, щоб спрямувати дітей на такі обставини, в яких вона буде відчувати себе впевненою і зможе реалізувати свої плани і наміри. Науковці вказують, що формуючи творчу особистість дошкільника, педагогу-вихователю слід розкрити не лише творчі здібності та обдарування, закладені кожній дитині природою, а й розвивати соціальні якості, мотиваційні стимули, індивідуальний та творчий потенціал кожної особистості. На думку Т. Сіваш, необхідно створити виховне середовище (за нашими дослідженнями – музичне), «що передбачає взаємодію дитини з навколишнім світом, який постійно розширюється та збагачується» [40].

Як зазначають В. Холоденко, Т. Степанова, Т. Лісовська саме в музичній діяльності дитина має можливість реалізувати потребу в самовираженні, а залучення дітей до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для вияву і розвитку їх творчої активності. Для розвитку творчої самореалізації дітей необхідно створити спеціальні педагогічні умови.

Вивчаючи проблему здійснення інтеграції різних видів діяльності, пропонуємо наступні педагогічні умови творчої самореалізації:

1. Створення психолого-педагогічного організованого середовища для становлення дитини як суб'єкта творчості та утворення позитивної «Я-концепції»;
2. Залучення дитини до активної діяльності в різних видах музичного мистецтва;
3. Безпосередня участь дітей у музичній діяльності методами і засобами, які відповідають їх віковим особливостям.

Серед основних умов, від яких залежить ефективність творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку, науковці О. Губенко, В. Холоденко називають створення психолого-педагогічного середовища для становлення дитини як суб'єкта творчості та утворення позитивної «Я-концепції». Складовими такого середовища є сукупність психолого-педагогічних умов, орієнтованих на розвиток певних якостей дитини:

- наявність позитивного взірця творчої поведінки і наслідування її;
- надання особистості повної свободи;
- підтримку особистості, яка творить;
- музично-розвивальне середовище [43].

Як відомо, дитина середнього дошкільного віку проявляє інтерес до об'єктів і предметів, що її оточують. Дитині цього віку дуже важливо бути «хорошою», все робити правильно: поводитися, правильно оцінювати вчинки своїх ровесників, правильно будувати свої відносини з дорослими і однолітками.

Науковець Н. Гуменюк вважає, що діти середнього дошкільного віку «прагнуть до незалежності в діях, проте неспроможні самотійно досягти потрібного результату [12]. Виховний вплив дорослого діти пропускають через призму свого життєвого досвіду, відкидають або приймають його і в залежності від цього будують свою поведінку.

Дорослі, як зазначає науковець О. Кононко, допомагають дошкільнику «зорієнтуватись у тому, ким він є для оточуючих, побачити себе збоку, озброюють його оцінними еталонами, мірками, знаннями про навколишній світ. Тим самим вони безпосередньо впливають на формування високої або низької самооцінки, викликають у дитини переживання, пов'язані з можливими діями з боку оточуючих людей» [16].

О. Кононко вказує, що малюк починає себе порівнювати з дорослим і хоче користуватися тими ж правами, що і дорослі: виконувати такі ж дії, бути таким незалежним і самотійним як і вони.

Ми згодні з думкою С. Косенка, що дорослі повинні сформувати у дітей з молодшого дошкільного віку довіру до світу, зокрема до педагогів і батьків. Відчуваючи їх захист, тепло і турботу, дитина виявляє більшу впевненість у своїх діях, стає допитливою, комунікабельною, прагне розширити своє соціальне оточення [17].

На важливість для дітей дошкільного віку прикладів наслідування вказує Т. Лісовська: «Творчі здібності розвиваються не тоді, коли педагог або батьки говорять дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли дорослі показують їм, як треба робити». Тобто фактично мова йде про необхідність правильної організації педагогічного процесу у формуванні творчої самореалізації.

Дорослі, як зазначає науковець О. Кононко, допомагають дошкільнику «зорієнтуватись у тому, ким він є для оточуючих, побачити себе збоку, озброюють його оцінними еталонами, мірками, знаннями про навколишній світ. Тим самим вони безпосередньо впливають на формування високої або низької самооцінки, викликають у дитини переживання, пов'язані з можливими діями з боку оточуючих людей» [16]. У педагогічному процесі закладу дошкільної освіти науковці виокремлюють вільну самостійну діяльність дітей і спільну діяльність дітей і вихователя.

О. Максимович наводить приклад, як А. Макаренко обстоював думку, що успішна реалізація творчого потенціалу особистості відбувається саме в колективі за відповідних умов. Основною умовою успіху самореалізаторських зусиль дітей у виховних закладах педагог вважав досконалу педагогічну технологію, яку запропонував вперше у вітчизняній педагогіці. Це була технологія інтегрованого впливу на дитину керівника-вихователя та єдиного колективу педагогів і вихованців, яка визнавала права особистості на повагу, довіру, неповторність і свободу вибору виду діяльності, спрямованої на успіх. Таким чином, головна мета виховання педагогічної системи А. Макаренка створити оптимальні умови як для виховання особистості, так і для її самоствердження (самореалізації) і саморозвитку [21].

На розвиток самосвідомості і самореалізації в дошкільному віці особливо впливає спілкування з дорослими, під час якого дитина висловлює своє ставлення до навколишнього середовища, до ровесників, що її оточують, оцінює їх поведінку. Тому науковці звертають увагу на спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу за формою комунікативної взаємодії. Проте самореалізуватися особистість може тоді, коли діє лише за своїм розумом та совістю і має бажання та сили для досягнення власних цілей.

Для цього, як зазначає В. Кузьменко, використовуючи слова М. Монтессорі, «вихователь має надавати дитині лише необхідну допомогу, ставитись до її дій із повагою, з вірою в її сили, давати волю в рухах, переживаннях і дослідах». Виховний метод педагога, основою якого вона вважала надання свободи самостійному розвитку дитини за принципом «допоможіть мені це зробити самому», сприятиме розвитку творчості, пізнавальної ініціативності, потягу до «відкриттів».

У зв'язку з цим, науковець Л. Шульга вказував на зміну послідовності суб'єктності дитини і дорослого: «від рівних суб'єктностей дорослого і дитини, йти до такої взаємодії, в якій суб'єктність педагога менша від суб'єктності вихованця».

Л. Сохань зазначала: «Там, де відсутній зовнішній примус, у дію вступає воля суб'єкта діяльності, яка виявляється не просто в його бажанні й спроможності вирішити проблему, подолати перешкоди, але й прагненні самореалізуватися, самоствердитися» [24].

Основою реалізації такого підходу є новий тип відносин між педагогом і дитиною, який «спрямований на співробітництво, спільне творче освоєння світу; новий діалог з людиною, природою, мистецтвом, навколишнім світом, що ґрунтується на ідеї самоорганізації та визначенні необхідності не нав'язувати, а сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку».

Науковець І. Новоселецька зазначає про неможливість творчої самореалізації дошкільника без свободи самовираження: «Дитина, яка не боїться висловити власну думку, бачить своє вирішення проблеми, здатна цілісно сприймати твори мистецтва, виявляти емоційну зворушливість та власні уподобання, вирізняється особливою допитливістю та спостережливістю, свободою власної думки і не матиме жодних проблем в подальшому розвитку» [29].

Отже, ми можемо стверджувати, що творчо орієнтований освітній процес у закладах дошкільної освіти неможливо побудувати лише на основі рівних позицій вихователів і вихованців. Дитина повинна самостійно обирати той вид творчої діяльності, який відповідає її інтересам, нахилам, здібностям. Саме музична діяльність відкриває для дитини вільний вибір виду і форм діяльності, що забезпечить можливість творчої самореалізації.

Як зазначає О. Савченко, «творча особистість може бути сформованою лише завдяки творчому педагогові, з індивідуальним стилем діяльності, який шукає нестандартні рішення, продукує нові ідеї, відходить від шаблонів».

Науковці Н. Михайличенко, Н. Короткова, розглядаючи проблему спільної творчої діяльності вихователя і дитини, зазначали, що процес взаємодії у дошкільному закладі все ж таки будується «від дорослого» за трьома напрямками: авторитарний («роби як я»); співробітництва («давай зробимо разом»); партнерства («давай поміркуємо, як нам зробити»).

Отже, створення комфортної, емоційної обстановки, дружні відносини між дітьми і вихователями, стимулювання дітей у процесі виконання роботи до творчості – така умова покликана *формувати творчу самореалізацію дошкільників*.

Другою педагогічною умовою згідно нашого дослідження виділено *залучення дітей середнього дошкільного віку до активної діяльності в різних видах музичного мистецтва*.

В. Холоденко вважає, що «процес самореалізації дитини в різноманітних видах музичної діяльності, який супроводжується значними емоційними переживаннями, дає сильний поштовх для цілісного загального розвитку особистості». Автор наголошує, що між сприйняттям, виконавством, створенням музики та набуттям теоретичних знань простежуються тісні взаємозв'язки; разом з осягненням закономірностей музики, відбувається становлення дитячої музичної творчості [43].

Про це свідчать і слова С. Русової, яка зазначала, що людина, вихована в оточенні мистецтва, сама стає гармонійною, оскільки, від естетичних вражень ця гармонія, упорядкованість переходить у її серце, утворює звички, виявляється у красі поведінки, в граційності усіх рухів, в гармонійності вчинків, у смаку до всього гармонійного. Така людина несе красу й гармонію в світ, у якому живе і працює. Вона створює навколо себе своєрідне естетичне поле, що виявляється в естетиці її побуту, у якості продуктів її праці, у високому, «артистичному» рівні її професійної діяльності, зорієнтованої на досягнення результатів, що відповідають естетичному ідеалу й загальнолюдським гуманістичним цінностям – Істині, Добру і Красі [41].

Психолого-педагогічні дослідження науковців Т. Андрющенко, Н. Ветлугіної, Л. Виготського Л. Венгера доводять, що основною умовою творчого самовираження дітей дошкільного віку є їх участь у творчо-практичній діяльності, яка є життєво-необхідною з раннього дитячого віку. Як зазначає І. Рогозна, виховні і розвивальні можливості закладені в кожній мистецькій дисципліні, але найбільш значущі для дітей середнього дошкільного віку – в музичному мистецтві. Завдання вихователя – допомогти дитині знайти той вид діяльності, який їй подобається найбільше. Як говорив Й. Г. Песталоцці: «Кожен пізнає тільки те, що сам пробує робити».

Лише продуктивні види діяльності (конструювання, ліплення, музикування, малювання, аплікація), як зазначають науковці З. Борисова, М. Машовець, І. Рогозна орієнтують дитину середнього дошкільного віку на реалізацію задуму, самостійний пошук різних шляхів отримання доцільного і цікавого продукту своєї діяльності, прогностичність та творчість. Педагогу потрібно враховувати психофізіологічні особливості сприйняття музики дітьми середнього дошкільного віку, враховуючи попередні знання дітей про прекрасне в житті, у природі, у вчинках людей.

Музика, а особливо спів, розвивають у дітей здатність розрізняти звуки на слух. Виділяючи музику з усіх звуків, дитина зосереджує на ній свою увагу. Тому Т. Науменко наголошує на розвитку в дошкільників музичного слуху (мелодичний, тембровий, динамічний, гармонічний), чуття ритму (відчуття темпу, метроритму, пауз, акцентів), музичного мислення (емоційний відгук на музику, розпізнавання музичних творів і систематизація їх за жанрами й видами, уміння охарактеризувати настрої музики, розповісти про неї, абстрагувати засоби музичної виразності), музичної пам'яті (впізнавання музичного матеріалу, спроможність співати, танцювати., грати та ін.) [34].

Через активні дії під час співу у дітей середнього дошкільного віку виникає інтуїтивна потреба рухатися в характер музики, розвиваються вокально-хорові навички, виникає бажання створити власний ритмічний супровід, використовуючи елементарні музичні інструменти. Тобто, пісенна творчість не тільки приємна, але й корисна форма для формування творчого самовираження дошкільників. Сьогодення комп'ютеризації вимагає від людини пошуку, великої творчості, проте призводить до малорухливого образу життя. Тому саме поєднання музики і руху виконують функцію психічної та соматичної релаксації, відновлюють життєву енергію людини.

У дослідженнях Н. Ветлугіної з'ясовано вплив музично-ритмічної творчості на дитину: формується творча уява, проявляються дитяча ініціатива і фантазія. Науковець стверджує, що в ритміці рухи «виконують певну функцію – виражають характер музики». Рух допомагає дитині повніше сприйняти музичний твір, який в свою чергу надасть руху особливу виразність [7, с. 27].

Рух і музика впливають на формування творчої самосвідомості дітей середнього дошкільного віку. У дослідженнях С. Матвієнко вказується, що «симбіоз руху та музики має величезну силу впливу на емоційний світ дитини», а саме «емоційний стан та настрої, які

виникають в результаті музичного супроводу при виконанні дитиною рухів суттєво полегшують формування й удосконалення рухових навичок і вмій, підвищують активність, увагу дітей до рухових дій, сприяють успішності. Рух і музика в гармонійному поєднанні формують у дітей свободу в творчому мисленні, дають можливість імпровізувати, віддаючи взамін дитині емоційні реакції – радість, задоволення» [23].

На думку психологів О. Запорожця, М. Лісіної, Я. Неверович, рухи і відчуття, які викликаються ними, виявляються для дитини великою цінністю і самі по собі, а також стають для неї безперервним джерелом радості, і радять приступати до занять ритмікою з самого раннього віку. Так як у цей віковий період діти рухливі, вони більш яскраво й емоційно сприймають музику через рухи, яка пробуджує в них світлі й радісні почуття. Від вільних та легких рухів, від поєднання музики з пластикою в дитини підвищується життєвий тонус, також вона отримує велике задоволення. Основний девіз будь-якого музичного заняття – «рухатись, як підказує музика, йти від музики до рухів, творчо відображаючи музичні враження».

Науковець спирається на твердження Н. Ветлугіної, яка вважає, що «у музично-ритмічній діяльності разом з музикальністю та здатністю сприймання музики у зв'язку з її відтворенням у дітей розвиваються здібності виконавства (як виконання музично-ритмічних рухів) та музично-рухової творчості (як музично-ігрової й танцювальної творчості)» [7].

Таким чином, під впливом музично-рухової діяльності у дітей середнього дошкільного віку розвиваються мислення, пам'ять, відчуття, створюються сприятливі умови для формування дитячої особистості.

Відомі музиканти-просвітителі Б.Асаф'єв, К.Орф підкреслювали значення активних форм музичної діяльності дитячого оркестру, як основи творчого самовираження дітей.

Третьою педагогічною умовою творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку у музичній діяльності є *їх безпосередня участь у цій діяльності засобами, які відповідають їх віковим особливостям*. Науковці Я. Кушка, Л. Михайлова радять добирати найефективніші форми і методи музичної діяльності на заняттях і в самостійній художній діяльності, враховуючи вікові особливості дітей; здійснювати ефективний пошук підходів до творчого самовираження кожної дитини. «У творчо-практичній діяльності особистість задовольняє свої бажання і прагнення, ставить цілі і вирішує їх з допомогою різних засобів», наголошує Л. Михайлова [25].

Це повинні бути такі підходи, які забезпечуватимуть всі етапи освітнього процесу від мотивації до створення нового продукту. Процес мотивації повинен зацікавити дитину, стати стартом до діяльності. Правильна його організація позбавляє дошкільника від напруження, позбавляє страху від неправильних дій, активізує процеси мислення, сприяє вербальному і невербальному самовираженню.

Науковці вважають, що насамперед дитині необхідно надати засіб тієї діяльності, якою вона зможе відкрити себе. Гра є провідною діяльністю дітей середнього дошкільного віку, яка впливає на дитину різними засобами: дією, словом, музикою і зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психічних особливостях особистості.



На позитивну роль гри у формуванні особистості дитини-дошкільника вказував К. Ушинський. Він писав: «Якщо говорять, що ігри передбачають майбутній характер, майбутню долю дитини, то це правильно у двоякому розумінні: не тільки у грі проявляються нахили дитини і відносна сила душі, але сама гра має великий вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів, а відповідно і на майбутню долю».

Цю думку підтримала М. Савченко. Автор зазначила, що в грі закладено найголовніші ознаки самостійності – пізнавальну активність дитини, можливість добровільного вибору, формування мотивів діяльності. Серед засобів формування навичок самостійної музично-творчої діяльності дослідниця виділила: сюжетно-рольові ігри зі співом і танцями, ігри - інсценування, музично-дидактичні ігри [37].

Гра, у якій бере участь дитина, – це вже прояв творчості. У середньому дошкільному віці основним матеріалом музичних ігор стають дитячі іграшки та саморобні музичні інструменти.

Науковці (Р. Геворкян, В. Кузьменко, Д. Менджеріцька, М. Савченко) відзначають позитивний вплив на формування самореалізації дітей дошкільного віку різних видів ігор (сюжетно-рольових, рухливих, народних) як провідного виду діяльності у середньому дошкільному віці, де діти демонструють свою креативність і творчість через ряд запозичених якостей. [18].

Заслужують на увагу дослідження науковця О. Кононко, яка вказувала на роль колективної гри для дітей 4-5-річного віку як сприятливого середовища зародження дитячої цікавості і ґрунту для зміщення мотиву діяльності від процесу гри на прагнення досягти її результату і самовизначитися [16].

Творча самореалізація дітей дошкільного середнього віку відбувається у сюжетно-рольових іграх, у яких дитина використовує іграшки як предмети-замінники, самостійно входить в образ і виконує певні дії. Дослідниця виділяє гру як «форму вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або ж у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів».

Д. Ельконін вказував на двоплановість гри у дошкільному віці. З одного боку гравець виконує реальну діяльність (пізнавальну, мовленнєву, практичну), а з іншого – гра дозволяє дитині реалізувати себе як особистість, тобто творчо самореалізуватися [13].

Здебільшого така реакція дошкільників зумовлена тим, що дитину вразила якась побачена нею ситуація, що викликала інтенсивні переживання, емоції. Така гра формує здатність дитини до довільної діяльності й поведінки, розвиває мислення, фантазію, волю, здатність до комунікації, саморегуляції і самовираження. У процесі гри зароджуються нові види діяльності, зокрема музичної, театральної. Отже, починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати щось нове.

У дослідженнях Т. Зотеевої вказується на роль колективної гри для дітей 4-5-річного віку як сприятливого середовища зародження дитячої цікавості і ґрунту для зміщення мотиву діяльності від процесу гри на

прагнення досягти її результату і самовизначитися. Це відбувається за умови, коли діяльність, якою займається дитина, пов'язана з позитивними емоціями, приносить дитині радість і задоволення [15].

Музично-рухливі ігри позитивно впливають на дитячий організм: покращують кровообіг, дихання, зміцнюють нервову систему, збуджують діяльність вищих відділів головного мозку, залучають до роботи різні м'язи, сприяючи м'язовому навантаженню і попереджаючи стомлення. Уміло організовані рухливі ігри під музику привчають дошкільників користуватися своїми рухами відповідно до ситуації: вони творчо втілюють образи, імпровізують, використовуючи елементи танцю, імітують [43].

На заняттях в закладі дошкільної освіти можна використовувати музичну казку, в якій сюжет наближається до життєвого досвіду дошкільників 4-5-річного віку. Видатний педагог В. Сухомлинський про роль казки говорив: «Казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливо благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Пізнає і відгукується на події і явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість».

Казковий музичний сюжет, як вказувала науковець А. Владимиринова, має бути складеним так, щоб діти могли спроектувати на нього свій життєвий досвід. Казка може також передбачати незвичайних, фантастичних героїв, якими можуть стати тварини, птахи, комахи, рослини, різні предмети, люди [8]. Науковець наводить слова С. Русової: «Казка й дитина щось таке споріднене. Вони так один з одним зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму».

Значне місце у художньо-творчій самореалізації дітей середнього дошкільного віку в музичній діяльності займає *гра на музичних інструментах*, яка сприяє розвитку музичного слуху, координації рухів, виробленню умінь розрізняти ритмічні, темброві, динамічні особливості звучання. Гра на дитячих музичних інструментах дозволяє дітям практикувати вільну імпровізацію, що є першоосновою творчої самореалізації.

Отже, узагальнюючи дослідження науковців, ми зробили висновок: умови формування самореалізації особистості створюються у середовищі, яке дозволить реалізувати прагнення і бажання, власні зусилля, спрямовані на подолання труднощів; відчутти власний сенс життя, духовне задоволення, відповідальність за дії, які вона здійснила; забезпечити можливість діяти, виходячи з глибинного відчуття себе.

Таким чином, дослідження теоретичних основ та педагогічних умов творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку в процесі музичної діяльності дає можливість зробити наступні висновки:

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел нами з'ясовано, що самореалізація посідає певне місце в системі потреб дитини середнього дошкільного віку і виступає для неї процесом вільної

діяльності, що дає можливість активізувати свої можливості, задовольнити бажання, інтереси, прагнення, тим самим утвердити своє «Я». На основі узагальнення базових понять дослідження сформульовано визначення творчої самореалізації: це інтегроване поняття, що включає потребу особистості реалізувати себе у навколишньому світі, використовуючи особистісні якості, що характеризують індивідуальну поведінку, психічні процеси, творчий потенціал.

Визначено роль музичної діяльності в процесі формування творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку, а саме музична діяльність спрямована не тільки на слухання чи виконання музичних творів, а і на створення продукту цієї діяльності. Значне місце у художньо-творчій самореалізації дітей середнього дошкільного віку в музичній діяльності займає гра на музичних інструментах. Констатовано, що різні види музичної діяльності як цілісна система, в якій узагальнюється весь досвід дитини (естетичний, духовний, інтелектуальний, трудовий).

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови творчої самореалізації дітей середнього дошкільного віку в процесі музичної діяльності, а саме: створення психолого-педагогічного організованого середовища для становлення дитини як суб'єкта творчості та утворення позитивної «Я-концепції»; залучення дитини до активної діяльності в різних видах музичного мистецтва; безпосередня участь дітей у музичній діяльності методами і засобами, які відповідають їх віковим особливостям.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Баранюк І. Г. Василь Сухомлинський про гармонію емоційно-образного та логіко-розумового у вихованні дитини. *К. Видавничий Дім «Слово», 2017. №4. С. 77-78.*
3. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. *К. : Фенікс, 2014. 315с.*
4. Біла І. М. Задум як важливий етап творчого конструювання дошкільників. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. 10. Ч. 4. К., 2018. С. 39-47.
5. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності. Монографія. *К.: Академвидав, 2010. 416 с.*
6. Вайновська М. К. Теоретико-методичні підходи до формування творчої особистості. Запорізький обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти. *Київ-Запоріжжя, 2002. Вип. 22.*
7. Ветлугіна Н. А. Методика музичного виховання в дитячому садку. *Дошкільне виховання. 1982. 271 с.*
8. Владимірова А. Л. Формування творчого мислення дітей засобами музичної казки. *ВДПУ Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2018. Вип. 7. 326 с.*
9. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: дис. канд. пед. наук, Харк. Нац. Ун-т ім. В.Н.Каразіна. 2007. 243 с.
10. Галузяк В.М., Хохловська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. *Вінниця: ТОВ «Нілан» ЛТД, 2015. 155 с.*
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 326 с.

12. Гуменюк Н. П. Творче музикування з дітьми старшого дошкільного віку: посібник (з досвіду роботи). *Київ: Стилос*, 2019. 79 с.
13. Ельконін Д. Навчання і розвиток дитини дошкільного віку. *К.: Освіта*, 2002. С. 96-102.
14. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: Підручник. *К.: Либідь*, 2005. 464с.
15. Іваненко О.А. Творча самореалізація дошкільників у процесі музичних занять. *Київ: Видавництво Ліра-К*, 2020. 196 с.
16. Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника. Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне, 2004. С.7.
17. Косенко С. І. Створення умов для розкриття потенціалу кожної дитини. *БВДС*. 2007. № 7. С. 54-56.
18. Кузьменко В. І. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія *К.: НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2005. 354 с.
19. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: монографія. *Суми: ВВП «Мрія»*, 2010. 516 с.
20. Максименко С. Д. Психологія внутрішнього світу. Розвиток особистісної активності: теоретичні аспекти. *К. Міленіум*, 2005. С. 3-7.
21. Максимович О. Р. Педагогічні умови для розвитку творчих здібностей. *Початкова освіта*. 2015. №28. С.14-16.
22. Матвієнко С. І. Виховання самостійності в старших дошкільників у процесі занять художнім конструюванням. Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. №2. 2019. С. 113.
23. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. *Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя*, 2017. 297 с.
24. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник. *Київ: Стилос*. 2015. 320с.
25. Михайлова М. А. Співаємо, граємо і танцюємо у будинку і в саду: популярний посібник для батьків і педагогів. *Х.: Веста: Видавництво «Ранок»*, 2008. 210 с.
26. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник методичних матеріалів. Упор. І. А. Романюк. Тернопіль: *Мандрівець*, 2008. 104 с.
27. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. URL : [http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1\\_7\\_nac\\_doktryna.pdf](http://schoolchem.ho.ua/ZavKab/NormD/1_7_nac_doktryna.pdf)
28. Нечай С.П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює: навчально-методичний посібник. *К.: Світуч*, 2012. 144 с.
29. Новоселецька І. Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в реаліях євроінтеграційних вимірів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 60–64.
30. Онищук І. А. Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників. URL: <https://nv-kogri.ucoz.ua/vupysk3/Onischuk.htm>
31. Піроженко Т.О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. психології НАПН України. *Київ: Срібна хвиля*. 2012.
32. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Мистецька освіта як інструмент творення особистості. *Дошкільне виховання*. № 2. 2021.
33. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина». *К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка*, 2015. 492 с.
34. Просандеєва Л. Є. Творчість як засіб реалізації особистості в період дорослішання. *Psychological journal*. №6 (16). 2018. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/16/PDF%20Psychological%20journal-6-2018>

35. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: *Мандрівець*, 2014. 280 с.
36. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. *Київ: АПН України*, 2002.
37. Савченко М. В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України*. 2011. № 4. С. 358-361.
38. Сбітнева Л. М. Розвиток музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. д-ра пед. наук. Київ, 2016.
39. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. *К.: Мілені*, 2006. 344 с.
40. Сіваш Т.Д. Організація художньо-творчої діяльності дітей в контексті реалізації наступності дошкільної та початкової освіти. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД»* 2015. С. 182.
41. Степанова Т. М., Лісовська Т. А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія. *К.: Видавничий Дім «Слово»*, 2012. 256 с.
42. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. *К.: Рад. шк.*, 1977. Т. 3. 671 с.
43. Холоденко В. О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності. *Київ, Стилос*, 2004. 20 с.
44. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник. *Тернопіль: Навчальна книга. Богдан*, 2014. 472 с.
45. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. *Київ: ТОВ «МЦФЕР Україна»*. 2019. 488 с.

## РОЗДІЛ 2

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Горська О. О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

**Кіндеї Л. Г.**

*кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка*

#### СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОГ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ»

Навчальний предмет «Українська мова і літературне читання» (1-2 класи) та «Літературне читання» (3-4 класи) є складником мовно-літературної освітньої галузі, у процесі засвоєння якого здійснюється мовленнєвий, літературний та інтелектуальний розвиток, виховується особистість учня. Завдяки читанню збагачуються почуття, формуються морально-етичні норми, ставлення до навколишньої дійсності, розвиваються комунікативні вміння й навички, пізнавальні інтереси та творчість учня. Літературне читання є одним з найбільш важливих предметів початкової школи, який є засобом навчання, оскільки від рівня сформованості навички читання та уміння самостійно працювати з текстом залежить успішність засвоєння інших предметів.

У пояснювальній записці до програми з «Українська мова і літературне читання» (1-2 класи) виокремлено змістову лінію «Читаємо», яка «передбачає формування в учнів повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді» [8, с. 192].

Для досягнення мети передбачено розв'язання таких завдань:

- виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання, дитячої книжки;
- розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей;

- формування повноцінних навичок читання, уміння брати участь у діалозі, інсценізаціях, створювати короткі монологічні висловлення;
- формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації;
- ознайомлення з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками;
- формування вмінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти)» [8, с. 192].

Окреслені завдання комплексно реалізуються в змісті та структурі уроків класного й позакласного читання.

У пояснювальній записці до програми з «Літературного читання» (3-4 класи) сформульовано *мету*: «розвиток особистості учня засобами різних видів читацької діяльності; формування читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей; збагачення емоційно-ціннісного, соціального та пізнавального досвіду; розвиток образного, критичного і логічного мислення та літературно-творчих здібностей; формування готовності до вивчення української та зарубіжної літератури» [8, с. 255].

Для досягнення мети передбачено розв'язання таких *завдань*:

- ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів;
- формування в учнів повноцінної навички читання як універсального інструменту функціональної грамотності;
- розвиток інтересу і здатності до самостійної читацької діяльності для задоволення різних потреб читача;
- формування умінь опрацьовувати художні, науково-художні тексти;
- оволодіння прийомами структурно-сміслового і образного аналізу текстів різних видів;
- розвиток образного, критичного, логічного мислення та мовлення;
- формування умінь самостійної роботи з різними видами і джерелами інформації;
- формування прийомів роботи з дитячою книжкою, періодичною, довідковою літературою;
- формування вмінь безпечного і критичного використання медіапродукції, здатності створювати медіапродукти і спілкуватися за допомогою медіазасобів;
- розвиток уяви і здатності виявляти себе у різних видах літературно-творчої діяльності [8, с. 255].

Окреслені завдання комплексно реалізуються в змісті та структурі уроків літературного читання.

Відповідно до мети і завдань предмета «Літературне читання» визначено такі *змістові лінії* [8, с. 256–257]:

«*Пізнаємо простір дитячого читання*» створює передумови для ознайомлення учнів 3-4 класів з різноманітною за темами й жанрами дитячою літературою, з різними видами довідкових, навчальних і медіатекстів, способами здобуття інформації у сучасному медіа просторі.

*«Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»* охоплює такі основні змістові блоки: удосконалення й розвиток технічних та смислових якісних характеристик навички під час читання вголос і мовчки; самостійне застосування мовленнєвих та позамовних засобів художньої виразності; оволодіння прийомами усвідомленого читання (прийоми самостійного розуміння лексичного значення слів, словосполучень; повноцінного усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової інформації); застосування видів читання (аналітичного, переглядового, вибіркового) відповідно до мети читання.

*«Взаємодіємо усно за змістом прослуханого»* спрямовано на формування вмінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися з іншими людьми в діалогічній формі для досягнення певних життєвих цілей.

*«Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»* передбачає цілісне сприймання художніх, науково-художніх текстів, їх аналіз, інтерпретацію з використанням літературознавчих понять; формування вмінь висловлювати рефлексивні судження до прочитаного, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду.

*«Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою»* забезпечує формування й розвиток прийомів розрізнення дитячих книжок за жанрово-тематичними ознаками, типом видання (книжка-твір, книжка-збірка, довідник, словник та ін.); прогнозування орієнтовного змісту книжки (твору) з опорою на її ілюстративний та довідково-інформаційний апарат; прийомів самостійного вибору книжок з використанням інформаційних ресурсів дитячої бібліотеки; вмінь зв'язно висловлювати власні емоційно-оцінні враження щодо змісту прочитаного, складати короткий відгук на прочитану книжку та ін.

*«Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»* має на меті формування й розвиток понять про різні види медіа та використані в них вербальні і невербальні засоби впливу на читача; формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати та безпечно користуватися медіазасобами; виражати себе й спілкуватися з іншими за допомогою власних медіапродуктів.

*«Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти»* передбачає розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, оволодіння вербальними й невербальними засобами для створення художніх продуктів з різним ступенем творчості та самостійності учнів (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування; участь в інсценізаціях, дослідницьких проєктах; складання есе, казок, віршів, закличок, загадок, оповідань та ін.).

Отже, з огляду на зміст сучасної типової освітньої програми, укладеної згідно з Концепцією Нової української школи, можна стверджувати, що пріоритетними завданнями предмету «Літературне читання» в початковій школі є формування повноцінної навички читання; вироблення вміння самостійно опрацьовувати художні твори; розвиток навичок працювати з дитячою книжкою та іншими джерелами довід-



кової інформації; створення умов для розвитку дитячої творчості на основі прочитаних творів.

Методика літературного читання є складником методики навчання української мови в початковій школі, що ґрунтується на наукових основах філософії, педагогіки, психології, літературознавства, мовознавства.

З позиції *філософії* важливо враховувати принцип *діалектичного матеріалізму*, відповідно до якого всі явища та події, описані в художніх творах, потрібно інтерпретувати у взаємозв'язку та взаємозалежності, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Підґрунтям методики літературного читання є *дидактичні принципи*, дотримання яких забезпечує умови для ефективного планування й організації освітньо-виховного процесу на уроках літературного читання. До них належать:

- Принцип *виховального навчання*, оскільки всі тексти, запропоновані для читання мають виховний потенціал. Їхній зміст дозволяє реалізувати завдання морального, патріотичного та естетичного виховання.
- Принцип *розвивального навчання* дозволяє забезпечити систематичний розвиток мовлення, логічного мислення, психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви, творчості).
- Принцип *зв'язку із життям* передбачає добір більшості текстів, пов'язаних із життєвим досвідом дітей. Роботу на уроках організують так, щоб здобуті знання учень міг використати в реальному житті.
- Принцип *науковості* забезпечує розширення уявлень про навколишній світ, формування діалектико-матеріалістичного світогляду.
- Принцип *доступності*, за яким тексти для читання дібрано відповідно до уявлень, здобутих учнями протягом 6–10 років життя.
- Принцип *свідомості* сприймання прочитаного вимагає пояснення семантики нових слів (термінів) для розуміння тексту загалом.
- Принцип *активності пізнавальної діяльності* передбачає формування в учнів усвідомлення потреби у виробленні читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей під час роботи з художніми творами.
- Принцип *систематичності й послідовності* вимагає розташування змістового матеріалу підручників від простого до складного; систематичного формування навичок читання й читацьких умінь.
- Принцип *наочності* передбачає використання предметної (ілюстрацій, репродукцій картин, портретів письменників, виставок книг) та мовної (високохудожніх текстів, зразків мовлення та виразного читання вчителя) наочності.

На основі сформульованих дидактичних принципів визначено:

- 1) методи та прийоми навчання читати, працювати з дитячою книгою;
- 2) методику побудови уроків читання залежно від дидактичної мети та специфіки жанру твору;

3) розвивальні та виховні завдання уроку.

Методика читання також базується на таких положеннях психології:

- зважати на вікові особливості молодших школярів та складність системи роботи під час розподілу матеріалу за класами;
- знати специфіку сприйняття учнями початкової школи художнього твору, його образів, ідейної спрямованості;
- передбачати цілісне первинне читання художнього тексту, що забезпечує формування цілісних яскравих образних уявлень про навколишній світ у свідомості дітей;
- знати особливості етапів формування навичок читання: усвідомлення взаємозв'язку між сприйманням художнього тексту і його розумінням; добір найбільш раціональних прийомів і способів формування свідомого, правильного, швидкого та виразного читання;
- добирати найбільш раціональні методи й прийоми роботи над текстом на уроці відповідно до специфіки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку: зокрема процес сприймання зорових образів учнями 1–2 класів обов'язково потрібно підсилювати слуховими, що вимагає первинного читання твору вголос; у 3–4 класах учні можуть ознайомлюватися з текстом самостійно, читаючи його мовчки за попередньої підготовчої роботи;
- забезпечувати вироблення вміння висловлювати власне ставлення до прочитаного з огляду на розуміння авторського задуму.

Підґрунтям методики літературного читання є *літературознавство*. Фундаментальним є положення про те, що художні твори віддзеркалюють життя образно й що слово є першоелементом літератури. З огляду на це пріоритетними завданнями уроків читання є вироблення художніх смаків, формування усвідомленого розуміння функцій слова в художньому творі, які можливо реалізувати за такими напрямками:

- опрацювання літературознавчих понять (автор, письменник, прозаїк, поет, драматург, дійові особи);
- засвоєння відомостей про жанрові особливості літературних творів;
- ознайомлення з елементами віршування;
- формування поняття про композицію твору (сюжет);
- усвідомлення ролі образних засобів (художній образ);
  - вироблення вміння визначати тему та ідею твору (головну думку);
  - розвиток уміння характеризувати художні образи.

Методику літературного читання невіддільно пов'язано також з *мовознавством*.

Зокрема з *лексикологією*, що передбачає в процесі аналізу художнього твору роботу з лексичним значенням слова:

- збагачення й розширення словникового запасу завдяки з'ясуванню лексичного значення слова;

- опрацювання багатозначних слів, синонімів, антонімів, омонімів, слів з переносним значенням;
- аналіз образності слів, виразів, фразеологізмів (епітетів, метафор, порівнянь, прислів'їв та приказок).

Окрім того, спостерігаються зв'язки з *граматикою (морфологією та синтаксисом)*:

- знання граматичних форм слів дозволяють правильно поєднувати їх у висловлення, досягати логічності мовлення;
- знання особливостей побудови речень та тексту дають змогу навчати школярів правильно будувати відповіді в процесі бесід за художнім твором, зв'язно переказувати прочитане, граматично правильно висловлювати думки;
- знання типів речень за метою висловлювання, їх інтонування, особливостей членування речення та розуміння функції розділових знаків забезпечують успішне формування навичок виразного читання.

Отже, урахування фундаментальних положень методики літературного читання дозволяє організовувати роботу з художнім твором на високому науково-методичному рівні.

До середини XIX ст. у початковій школі домінував метод схоластичного навчання, зазубрювання та механічного читання. Школярам пропонували завчити напам'ять текст і послідовно його відтворювати; не вимагали, щоб діти коментували прочитане чи відповідали на питання за текстом [7].

У цей період не було сталих читанок, тому для навчання читати використовували різні книги з історії, географії, християнського вчення, які були малодоступними за змістом, а досить часто й зовсім беззмістовними.

Суспільні події середини XIX ст. зумовили зміни змісту та специфіки навчання в школі. Науковці визнали, що основою навчання повинне бути свідоме та змістовне читання, яке передбачало формування вмінь свідомо сприймати прочитане, змістовно його відтворювати, розуміти ідею твору.

З другої половини XIX ст. упроваджено *метод пояснювального читання*, основною метою якого було навчання свідомого, змістовного читання, формування вміння логічно й граматично правильно переказувати прочитане.

Вагомий внесок у розроблення та впровадження названого методу належить *К. Д. Ушинському*, зокрема педагог:

- а) сформулював положення про те, що пояснювальне читання є засобом розвитку мислення й мовлення, завдяки якому в учнів розвивається вміння самостійно працювати з книгою, свідомо читати, висловлювати власні думки;
- б) уклав читанки «Родное слово» та «Детский мир», у яких подано оповідання, казки, загадки, приказки, вірші, статті природничого, історичного та географічного змісту, доступні для дитячого сприймання;
- в) розробив принципи добору матеріалу, за якими його зміст повинен бути цікавим, доступним, сприяти розвитку уявлень і почуттів дитини;

- г) звернув увагу на роль наочності в навчанні, яка виявляється у спостереженнях за явищами природи, у читанні науково-пізнавальних текстів про предмети навколишнього світу;
- д) визначив особливості опрацювання творів різних жанрів: під час читання всіх художніх творів важливо здійснювати емоційний вплив на дитину; урахувати специфіку роботи з казками, віршами, байками, прислів'ями; обов'язково проводити бесіду за прочитаною науково-пізнавальною статтею;
- е) указав на пізнавальну та естетичну роль читання.

Цей метод набув розвитку в наукових розвідках багатьох педагогів, з-поміж яких варто згадати В. І. Водовозова, М. Ф. Бунакова, Д. І. Тихомирова, В. П. Вахтерова.

Зокрема *В. І. Водовозов та М. Ф. Бунаков*:

- зауважили на виховне та естетичне значення читання художніх творів;
- описали специфіку роботи з художніми засобами літературних творів.

У дослідженнях *Д. І. Тихомирова*:

- сформульовано конкретні вказівки до опрацювання статей;
- описано методику роботи над формуванням свідомого читання;
- запропоновано прийоми послідовного аналізу твору за частинами для виявлення його головної думки;
- розроблено вимоги до складання плану тексту та прийоми роботи з ним;
- уведено поняття та розроблено методику проведення узагальнювальних уроків читання.

Значущими є також результати наукової діяльності *В. П. Вахтерова*, зокрема дослідник:

- уклав підручник для читання, у якому було дібрано художні твори та науково-пізнавальні статті, доступні для усвідомлення учнями;
- дослідив значення наочності на уроках читання;
- обґрунтував важливість підготовки учнів до сприймання тексту.

У кінці XIX ст. в процесі застосування пояснювального методу з'явилися недоліки, пов'язані з некоректним трактуванням його суті: пояснювальне читання перетворилося на словотлумачення, оскільки вчителі намагалися дати дітям якомога більше знань через надмірне тлумачення слів не лише до наукових статей, а й до художніх творів, що спричиняло втрату їхньої художньої цінності, знижувало рівень емоційного сприймання високохудожніх творів.

Метод не дозволяв урахувувати сучасний розвиток дітей; розвивати навички читання; урізноманітнювати систему роботи з творами різних жанрів; не давав змоги для реалізації літературознавчого підходу.

У кінці XIX ст. *М. О. Корф* запропонував *словотлумачний метод*. Основна риса методу полягала в тому, що на уроках читання важливо було забезпечувати учнів якомога більшим обсягом знань з різних галузей наук. Для досягнення цієї мети пропонували проводити бесіди для пояснення значень окремих слів. З огляду на це основним недоліком методу була його надмірна інформативність та відсутність

різноманітності в організації роботи з текстом, оскільки вона передбачала лише тлумачення лексичного значення слів.

На початку ХХ ст. *Ц. П. Балталон* розкритикував метод пояснювального читання. Натомість запропонував метод *виховного читання*. За його твердженням, тільки цілісне сприймання закінчених високохудожніх творів з глибоким виховним потенціалом повністю спроможне зацікавити учнів і позитивно вплинути на їхній розвиток. У процесі роботи з художнім твором, який опрацьовували протягом декількох уроків не було передбачено поточний аналіз тексту. На останньому уроці вивчення художнього твору було рекомендовано проводити узагальнювальні бесіди для поглиблення емоційного сприйняття та здійснення виховного впливу на учнів. Основними недоліками цього методу є такі:

- великі за обсягом тексти вчитель читав сам, що не давало змоги формувати навички читання учнів;
- не передбачав пояснювального читання та проведення поточного аналізу тексту;
- не враховував роботи з розвитку мовлення школярів;
- не давав змоги ознайомити учнів з творами різних жанрів – казками, байками, віршами через захопленість читанням великих за обсягом творів художньої літератури й науково-популярних статей.

У другому десятиріччі ХХ ст. *М. Л. Бродський* та *І. М. Соловйов* розробили метод *літературно-художнього читання*. Автори намагалися не лише досягати виховного впливу під час читання творів, а й формувати естетичні смаки, ознайомлювати учнів з основами літературознавства. Окрім того, вони уклали хрестоматію «Наш мир» для учнів початкової школи. У цьому методі також спостерігається низка недоліків:

- літературно-художнього читання стало основним методом;
- поза увагою залишено проблеми формування навичок читання.

Критичний аналіз методичної спадщини минулих століть дозволив науковцям та провідним педагогам 30-х рр. ХХ ст. сформулювати оновлену систему пояснювального читання, яку впроваджено як основний метод навчання читання в початковій школі. Зокрема було укладено нові програми та підручники з читання, які забезпечували розв'язання пізнавальних і виховних завдань, систематичне формування навичок читання та усного мовлення.

*Сучасний метод* передбачає читання й перечитування художнього твору, проведення бесіди за змістом для усвідомлення прочитаного. У структурі цього методу враховано елементи пояснювального, виховного, словотлумачного (тлумачення слів, літературознавчих термінів), літературно-художнього читання; його спрямовано на розвиток мислення і мовлення молодших школярів, проте не зорієнтовано на перетворення читання в курс літератури.

Метод передбачає обговорення художнього твору; забезпечує свідоме сприймання прочитаного; сприяє формуванню думки за змістом тексту.

Отже, у сучасній методиці навчання літературного читання в початковій школі враховано всі переваги відомих педагогіці методів навчання читання.

У сучасній методиці навчання української мови розрізняють два види читання: уголос (голосне читання); читання мовчки (мовчазне читання) [7].

Кожен з видів читання має особливі риси, які важливо враховувати під час проведення уроків літературного читання в початковій школі.

*Читання вголос* – це чітке, плавне, безпомилкове, достатньо виразне читання цілими словами у відповідному темпі, що є первинним стосовно мовчазного читання з огляду на психічні особливості засвоєння прочитаного дітьми цього віку. Цей вид читання формують на уроках читання в 1 класі.

Голосне читання є насамперед читанням для інших, що дозволяє вчителю контролювати ступінь сформованості техніки читання учнів, сприяє кращому усвідомленню прочитаного, посилює виховний та естетичний вплив на слухачів. Під час голосного читання відпрацьовують орфоепічні норми. Також учитель подає зразки правильного, швидкого та виразного читання.

У 1–2 класах основну увагу зосереджують на інтенсивному формуванні якостей читання вголос. Водночас в учнів формують уміння слухати, сприймати та розуміти зв'язне усне й писемне мовлення.

Засвоєння особливостей цього виду читання забезпечує застосування різних *прийомів*, кожен з яких сприяє реалізації певної методичної мети:

*Індивідуальне читання* дозволяє організувати роботу з окремим учнем, а також залучити інших до ознайомлення з текстом.

*Хорове читання* допомагає вирівняти темп читання всіх учнів класу; підвищити темп слабших учнів до рівня сильніших. Можна практикувати читання пошепки чи напівголосно; читати «буксиром».

*Ланцюжкове читання* також є ефективною формою активізації освітньої діяльності; засобом контролю рівня сформованості навичок читання; прийомом удосконалення навичок читання: текст читають по одному реченню або логічно завершеними частинами, передаючи «естафету» іншим. Доцільно організовувати ланцюжок у довільному порядку для активізації роботи учнів.

*Вибіркове читання* використовують переважно в процесі аналізу твору, коли потрібно знайти найбільш важливі місця для розуміння ідеї твору, підтвердити відповідь словами з тексту, процитувати опис природи, подій, персонажа та авторську оцінку його вчинків.

*Читання в особах* є одним з прийомів формування виразного читання під час опрацювання оповідань, байок, казок та ін., у яких є діалоги; його поєднують з інсценізацією та драматизацією.

*Читання мовчки*, або читання «очима», без зовнішніх мовленнєвих рухів, характеризується активізацією процесів розуміння, запам'ятовування та засвоєння прочитаного, а також зростанням темпу порівняно з читанням уголос. Цей вид читання має більш практичне значення, оскільки в повсякденному житті переважно використовують саме його. Мовчазне читання потрібне для самостійної роботи з текстом. Перевага цього виду читання полягає також в економії часу: темп мовчазного читання значно вищий, ніж темп під час читання вголос, тобто мовчазне читання більш продуктивне, ніж читання вголос.

Психологічні дослідження становлення навички читання вголос і мовчки довели, що учні 1–2 класів читають мовчки повільніше, ніж уголос; розуміння прочитаного мовчки є значно нижчим, ніж під час читання вголос, тому мовчазне читання починають формувати з другого півріччя 2 класу.

У 3–4 класах змінюють співвідношення між видами читання: у сприйманні й засвоєнні навчального матеріалу надають перевагу мовчазному читанню. З огляду на це в роботі з текстом збільшують обсяг вправ і завдань, спрямованих на розвиток усвідомленого читання.

Вироблення навички мовчазного читання здійснюється *поетапно*:

*I етап* – мовчазне читання вже прочитаних уголос творів, поглиблене осмислення прочитаного: відповіді на запитання, добір речень до ілюстрацій, до характеристики персонажів, визначення головної думки твору (період формування – з другого півріччя 2 класу до першого півріччя 3 класу).

*II етап* – читання мовчки без попереднього читання вголос, однак після проведення відповідної підготовчої роботи. Після мовчазного читання перечитують текст уголос та детально аналізують. Для організації мовчазного читання потрібно визначати час опрацювання матеріалу (період формування – з другого півріччя 3 класу та протягом 4 класу).

Читання мовчки доцільно чергувати з читанням уголос. У 1–2 класах спочатку читають текст уголос (учитель або учень), а потім – мовчки. Після цього проводять первинний аналіз прочитаного. Далі знову читають уголос і поглиблено аналізують художній твір.

У 3–4 класах спочатку проводять вступну бесіду/розповідь, читають мовчки, після чого здійснюють первинний аналіз твору. Повторно читають текст уголос та детально аналізують його.

У процесі формування навички мовчазного читання важливо враховувати такі *вимоги*:

Наголосити, як читати мовчки (не шепотіти, не ворухити губами, не пропускати жодного слова).

Сформулювати мету та завдання мовчазного читання.

Матеріал, визначений для мовчазного читання, обмежити в часі.

Після читання обов'язково перевірити рівень усвідомленості прочитаного.

Залежно від рівня розвитку й підготовленості учнів можна пропонувати різні *завдання для перевірки* усвідомленості тексту, прочитаного мовчки. Для контролю за якістю читання мовчки учням 1–2 класів дають більш прості завдання: знайти в тексті відповідь на запитання; прочитати й дати відповідь на запитання своїми словами; прочитати й пояснити назву тексту; прочитати та переказати прочитане; підібрати малюнки до прочитаного.

Поступово для учнів 3–4 класів завдання ускладнюють: поділити оповідання на частини; дати кожній частині тексту заголовок; скласти план прочитаного; підготуватися до виразного читання; скласти зв'язне висловлення за темою прочитаного.

Мовчазне читання формується повільно, тому важливо постійно тренувати учнів та контролювати рівень сформованості цього виду чи-

тання. На першому етапі допускається напівголосне читання/ пошепки. Таке читання є перехідним видом від голосного до мовчазного.

Для прискорення цього процесу використовують прийом «Губи»: учням пропонують міцно стиснути губи й прикласти до них палець для зняття рухів; пізніше лише міцно стискають губи. Практика засвідчує, що протягом 4-5 уроків діти переходять до мовчазного читання.

Голосне й мовчазне читання мають свою навчальну цінність, тому треба розвивати навички обох видів читання. У 2 класі переважає читання вголос, однак ще під час навчання грамоти можна поступово впроваджувати напівголосне читання, оскільки чим раніше сформуються навички мовчазного читання, тим краще буде розвиватися мислення школярів.

Одним з важливих критеріїв механізму читання є «поле читання» – кількість знаків, букв, складів, слів, які може охопити читач одним поглядом. Залежно від цього розмежовують п'ять основних *способів читання*: побуквене; відривне складове; плавне складове; плавне складове з цілісним читанням окремих слів; читання цілими словами й групами слів.

Перші два способи читання є перехідними, тому спостерігаються на початковому етапі становлення навички читання в період навчання грамоти; третій і четвертий – у кінці першого року навчання; п'ятий – основний для читання учнів 2–4 класів.

Оволодіння учнями повноцінною навичкою читання є однією з основних умов успішного навчання школярів не тільки з читання, а й з інших предметів. Саме тому від вчителя вимагається організація постійної та цілеспрямованої роботи з формування та вдосконалення навички читання учнів.

За твердженням психологів, процес читання складається з двох взаємодіючих компонентів:

- 1) перший характеризується рухів очей та артикуляційних процесів;
- 2) другий виявляється через рух думок, почуттів, намірів того, хто читає, що викликані змістом прочитаного тексту.

У процесі оволодіння технікою читання відбувається зближення між сприйманням і вимовою, з одного боку, та усвідомленням – з іншого.

Отже, термін «читання» вживається як вид мовленнєвої діяльності, в якій взаємодіють такі компоненти:

1. Сприймання графічної форми слова.
2. Перетворення графічної форми на звукову, тобто вимова слова.
3. Розуміння прочитаного.

З огляду на сказане, можна стверджувати, що повноцінна навичка читання характеризується чотирма якістьми: свідомістю, виразністю, швидкістю та правильністю, які розмежовують на дві групи.

До першої належать швидкість та правильність читання. Вони забезпечують механічний бік читання.

До другої – свідомість та виразність читання, які дозволяють усвідомлювати прочитане. Саме ця група навичок вважається основною, хоча її сформованість залежить від першої.



У процесі читання вони виявляються одночасно й тісно взаємопов'язані: свідоме читання залежить від правильності, і навпаки, – правильне читання передбачає усвідомлення прочитаного (свідомість ↔ правильність). Виразне читання залежить від усвідомленості змісту тексту (свідомість ↔ виразність). Якщо учень усвідомлює те, що читає, то відповідно зростає швидкість читання. З іншого боку, якщо учень читає в нормальному темпі, то краще розуміє прочитане (свідомість ↔ швидкість).

Під *правильністю* читання розуміють безпомилковість і плавність відтворення звукового боку тексту.

*Швидкість* – це такий темп читання, який забезпечує свідоме сприйняття тексту й характеризується певною кількістю слів, прочитаних за одну хвилину.

*Виразність* – це якість голосного читання, яка виявляється в умінні користуватися інтонацією (паузами, наголосами, темпом, ритмом, мелодикою) для передачі ідейного задуму автора.

*Свідомість* читання виявляється в умінні поглиблено сприймати зміст тексту через розуміння окремих слів, словосполучень, речень, частин тексту.

Під *правильністю* читання розуміють безпомилкове та плавне відтворення тексту. Правильне читання забезпечується:

Механічною правильністю читання:

- безпомилковістю відтворення тексту (без пропусків букв, складів, слів, фраз, рядків; перестановок букв, складів, слів, рядків; додаткових вставок букв, складів, слів; повторів складів, слів, фраз, рядків; заміни букв, складів, слів або граматичних форм слів);
- дотриманням плавності читання (зливої вимови ненаголошених службових слів з повнозначними частинами мови);
- читання слів з граматичним наголосом, що можливо лише при повному злитті складів у слові.

2. Орфоепічно правильним читанням:

- дотриманням орфоепічних норм сучасної української літературної мови (правильна вимова звуків та звукосполучень);
- правильним наголошуванням слів – акцентологічна нормативність.

Читання, яке за характеристиками відповідає нормам правильного читання (без пауз, переключень та регресій, з дотриманням плавності) називається динамічним.

Для досягнення правильності слід дотримуватися *правил орфоепії*:

Вимова голосних звуків

1. [а], [у], [і] – вимовляються чітко і виразно незалежно від позиції в слові та місця наголосу: [ва/да], [ту/луб], [т'і/н'і].
2. [о] – вимовляється чітко і виразно незалежно від позиції в слові та місця наголосу: [боло/то], крім випадків перед складом з наголошеним [у], де [о] → [о<sup>у</sup>]: [мо<sup>у</sup>гу/т'н'іс'т], [во<sup>у</sup>дж/у], [чо<sup>у</sup>му/].
3. [е], [у] – чітко вимовляється під наголосом: [степ], [ту/хо]; в ненаголошеній позиції [е] – [е<sup>н</sup>]: [ве<sup>н</sup>сло/], [се<sup>н</sup>стра/]; [у] – [у<sup>н</sup>]: [пи<sup>н</sup>шу/], [гли<sup>н</sup>бо/ки/].

### Вимова приголосних звуків

1. Дзвінки приголосні в українській мові не оглушуються ні в кінці слова, ні перед глухими: [гру/дка], [ду/жка], [б'ї/гту], [ни/з'ко], [ва/жко].
2. [з] оглушується лише в п'яти словах та похідних від них і вимовляється [х]: [во/хко], [ле/хко], [н'ї/хт'ї], [к'ї/хт'ї], [д'о/хт'у].
3. Глухі приголосні перед дзвінками послідовно вимовляються як парні дзвінки – одзвінчуються: [про/з'ба], [молод'ба'], [л'ї дж ба'], [коз'ба'].  
[д'ж ба'], [коз'ба'].
4. Афrikати [дж], [дз], [дз'] вимовляються злитно [са дж у'], [во дж у'], [дз у'га], [дз в'їн].
5. [ц] при літературній вимові буває м'яким: [хло/пе<sup>u</sup>ц], [к'їне/ц], [ву/ли<sup>e</sup>ц'а].
6. [р] в середині слів перед м'якими та в кінці вимовляється твердо: [буква/р], [суха/р], [кома/р].
7. [ф] не замінюється звукосполученням [хв] та окремими звуками [фє/рма], [фа/рба], [ту/фл'ї].
8. Губні [б], [п], [в], [м], [ф], шиплячі [ж], [ч], [ш], [дж], а також [г], [к], [х], [з] в основному вимовляються твердо: [бу/тва], [мир], [жу/то], [кала/ч], [го/стриї], [дж ем].
9. Подовжені звуки незалежно від причин подовження вимовляються як один подовжений звук: [де/н:уї], [р'їл':а'], [н'їс':а].
10. Вимова звукосполучень:

буквосполучення -ться → [ц':а]: [здайє/ц':а];

буквосполучення -шся → [с':а]: [вми<sup>e</sup>ва/їє<sup>u</sup>с':а];

буквосполучення -чці → [ц':ї]: [р'ї/ц':ї];

буквосполучення -щці → [с'ц':ї]: [до/с'ц':ї].

*До прийомів формування правильності читання належать:*

1. Зразок правильного читання вчителем або сильним учнем.
2. Створення умов для уважного читання учнів на уроці з цільовою установкою:
  - ✓ Приготуйтеся читати правильно.
3. Вибіркове читання із завданнями:
  - ✓ Вибери з тексту та приготуйся правильно читати слова з ненаголошеними [є] – [у]; з буквосполученнями -ться, -шся;
  - ✓ Прочитай правильно текст, зверни увагу на слова з позначеним наголосом;
  - ✓ Прочитай текст так, щоб не було жодної помилки.
4. Попереднє читання учнями тексту мовчки з цільовою установкою:
  - ✓ Приготуйтеся читати голосно й правильно.
5. Словникова робота:
  - ✓ перед читанням тексту: з'ясування лексичних значень слів та відпрацювання їх правильного читання; попереднє відпрацювання читання багатоскладових слів, які є складними для учнів;
  - ✓ у процесі читання тексту;
  - ✓ читання слів після тексту (виноски).

## 6. Методично правильне виправлення помилок:

Для того, хто читає:

✓ Будь уважним, не допускай помилок, читай правильно.

Для всього класу:

✓ Слідкуйте, якщо помітите помилку, позначте її, будьте готові виправити.

Допущені помилки повторювати не можна. Учні лише вказують, у якому слові та якого типу помилку допустив той, хто читав:

✓ Сергійко неправильно прочитав ненаголошений [e] у слові *земля* (склад [ze<sup>u</sup>m]).

Розмежовують такі *способи виправлення помилок*:

✓ учитель сам виправляє й пояснює для того, щоб запобігти подібних помилок у подальшому читанні учнів;

✓ залучення учнів до роботи (у парах або весь клас);

✓ учитель ставить запитання, яке дозволяє правильно прочитати слово.

## 7. Використання різних варіантів тренажерів:

✓ із вказівкою на секрет: [e] → [e<sup>u</sup>]; велика червона літера Г;

✓ слова із «секретами читання» виділено червоним кольором:

Зараз я вам швидко покажу слово. Хто встигне його прочитати, піднімайте руку.

✓ Хто встиг? Назвіть це слово.

✓ Перевіримо. Прочитайте.

✓ Як правильно прочитати це слово?

✓ Прочитаємо разом.

✓ на правильне прочитання сполучень приголосних звуків:

*ться* → [ц': а] – сміються, прикрашається.

## 8. Ігри з техніки читання:

«*Дожени і виправ*». Знайдіть в тексті місце, яке я почну читати. Будьте готові виправити помилки, які я усвідомлено допущу під час читання (помилки можливі лише на механічне читання – пропуски, перестановки, вставки, повтори).

«*Живі звуки*». Прочитайте, в яких словах є такі секрети читання. До яких слів поспішають ці живі звуки.

«*Увага! Помилка!*» Покажи червону картку, коли помилок під час читання виявиться дуже багато. Будь готовим виправити помилки.

«*Рахівничка*». Порахуй, скільки на сторінці (в абзаці) слів із секретом, слів із проставленим наголосом, багатоскладових слів.

«*Учителі*». Покажи товаришеві зразок правильного читання. Допоможи виправити помилку.

## 9. Використання пам'яток:

Учись читати правильно

Під час читання слідкуй за словами в рядку, не переставляй їх.

Намагайся зрозуміти те, про що читаєш.

Під час читання будь уважним до кожного слова.

Намагайся не повертатися до прочитаного слова, якщо зрозумів його.

10. Заучування скоромовок, швидкомовок, віршів, прислів'їв, приказок, у яких трапляються складні граматичні форми слів, під час читання яких учні допускають помилки: *Мусій, муку сій, печи палянички, клади на поличці.*

*Жуки дзижчать в садочку літом,  
По стежці жабка плиг та плиг!  
Жоржини квітнуть жовтим цвітом,  
Кружляють бджоли біля них* (Н. Забіла).

11. Добір рим до слів із звукосполюками, під час читання яких учні помиляються: *залишаєшся – посміхаєшся; в'ється – береться; річці – нічці.*

Таким чином, безпомилковість відтворення тексту, дотримання орфоепічних та акцентологічних норм, тобто правильність забезпечує швидкість читання.

*Швидкість* – такий темп читання, який забезпечує свідоме сприйняття тексту й характеризується певною кількістю слів, прочитаних за одну хвилину. Орієнтиром нормального темпу читання вголос є темп усного мовлення учня.

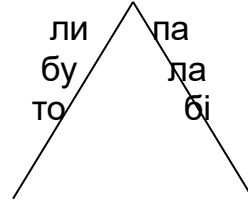
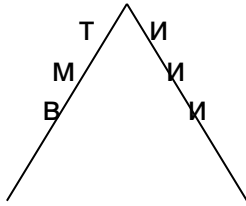
За сучасними вимогами НУШ не передбачено перевірки швидкості читання, однак для орієнтування вчителя варто враховувати такі показники на кінець навчального року [6]:

Уголос	Мовчки
2 клас – 50 – 60 слів / хв	–
3 клас – 75 – 80 слів / хв	85 – 110 слів / хв
4 клас – 90 – 95 слів / хв	110 – 150 слів / хв

Найпоширенішими *прийомами підвищення швидкості* читання є:

1. Попереднє читання мовчки як підготовка до читання вголос з відповідною цільовою установкою: «Прочитайте текст мовчки. Приготуйтеся до швидкого читання вголос».
2. Зразкове читання учителя в темпі, трохи швидшому, ніж школярі, якого вони можуть легко досягти.
3. Читання діалогу, який нормалізує темп читання.
4. Почергове читання – «читання ланцюжком»: середній – слабкий – середній – сильний або сильний – середній – слабкий – середній – сильний.
5. Систематичні заміри швидкості читання.
6. Правильна організація багаторазового читання на уроці (вибіркове читання в процесі аналізу тексту; робота над виразністю та читання в особах; робота над поділом тексту на частини, складанням плану та переказом).
7. Читання на швидкість з виконанням певних завдань (вибіркове читання). Варіант гри «*Пристрілка*»:
  - ✓ на дошці або таблиці записуються слова/речення й закриваються; потім на короткий час відкриваються, щоб учні встигли прочитати; за допомогою запитань учитель перевіряє свідомість прочитаного;
  - ✓ на дошці записуються запитання; за визначений час учні в тексті шукають на них відповіді;
  - ✓ вибір заголовків – до окремих частин тексту за визначений час учні повинні підібрати заголовок-речення серед 4–5 записаних на дошці;

- ✓ учням пропонується за визначений час знайти у тексті записані на дошці речення.
8. Дидактичні ігри з формування швидкого читання:
- «Хто швидше» – читання мовчки. Всі починають читати разом. Закінчивши, кожен учень закриває підручник і готується відповідати на запитання.
- «Стоп – уперед» / «Старт – фініш» / «Кидок – зарубка». За командою «Вперед» починати читати текст мовчки. Почувши команду «Стоп», зупинитись і подивитися на вчителя, намагатися запам'ятати місце зупинки. Коротко переказати прочитане. За командою «Вперед» продовжувати читати від місця зупинки.
- «Буксир». Одночасне читання вголос за вчителем або підготовленим сильним учнем. Темп – дещо швидший від середнього.
- «Блискавка». Читати текст мовчки якнайшвидше (15–30 секунд). Приготуватися переказати прочитане.
- «Бліц». Намагатися швидко впізнати слово або речення, яке на декілька секунд показує вчитель. Прочитати його ще раз повільно, перевірити себе.
9. Проведення зорових та слухових диктантів (За методикою І. Т. Федоренка і І. П. Пальченка). На дошці записується 2 – 5 речень і дається завдання швидко прочитати мовчки й запам'ятати написане. Потім для контролю текст відкривається на декілька секунд, після чого учні записують у зошит речення, які запам'ятали. Установка: «Дивіться уважно, швидко читайте, вдумуйтеся в зміст речень, промовляйте їх подумки та лише потім швидко й точно запишіть».
- У дібраних текстах диктантів кожне речення на одну-дві букви більше від попереднього. Результати досягаються щоденним проведенням зорових диктантів на уроках мови. Щоб уникнути одноманітності, бажано чергувати слухові та зорові диктанти. Це дає змогу за порівняно короткий термін (півтора-два місяці) прискорити читання на 30-40 слів за хвилину.
10. Списування текстів, мета – розвивати вміння сприймати текст великими частинами. Завдання для учнів – якнайменше заглядати в текст.
11. Вправи на розширення кута зору дітей:
- «Піраміди». Для розширення кута зору з перших днів перебування дитини в школі можна використовувати числові, буквені та складові піраміди. На початковому етапі виконання вправи використовують піраміди з шириною основи 15-20 мм, поступово збільшуючи – щоразу додаючи 5 мм, доводячи до 60 мм. На пірамідах можна зробити кишеньки для заміни букв.
- Цю вправу краще виконувати стоячи, погляд потрібно фіксувати на вертикальній лінії, або на точках, і не зводячи очей з цієї точки/лінії намагатися побачити букви або цифри ліворуч та праворуч і прочитати їх.



Завдання: дивитися на цифру або крапку, але, крім неї, намагатися охопити поглядом дві букви – прочитати склад (відстань від 45 до 55 мм):

Розширенню кута зору сприяє також читання гнізд споріднених слів, записаних пірамідкою, з опорою на букву, що позначає голосний звук, на наголос у слові:

ЛІС  
ЛІСИ  
ЛІСОК  
ЛІСНИК  
ЛІСОЧОК

Д – Т  
ДОН – ТОН  
ДОНЯ – ТОНЯ  
ВДОМА – ВТОМА

Ефективними для розвитку кута зору також є використання таблиць Шульте та «чарівних квадратів».

Таблиця «Шульте» – квадрат (10х10 см або 20х20 см), поділений на 25 клітинок, у кожную з яких довільно вписано числа від 1 до 25 або букви. Завдання полягає в тому, щоб за короткий час (25-30 с) послідовно назвати числа (букви, склади, з яких складається назване вчителем слово), не переміщаючи зір за межі центральної клітинки. Вправа виконується стоячи або сидячи, учні рахують мовчки, вказуючи олівцем на числа (букви, склади). Використовують також демонстраційні таблиці великих розмірів (100х100 см):

Таблиця 1

21	5	20	2	8
13	23	9	14	12
24	10	1	19	17
16	7	18	25	6
3	15	4	11	22

Таблиця 2

З	Н	І	Ф	А
Б	И	П	К	С
О	Х	Є	У	Ї
Ж	Л	Р	В	М
Д	Й	Е	Т	Г

«Чарівні квадрати». Квадрат розміром 10х10 см, у клітинках якого букви, з яких треба скласти склади чи слова, об'єднуючи їх за розташуванням по вертикалі чи горизонталі:

В	О	В	К
О	С	Е	Л
В	Е	Н	А
К	Л	А	С

СИ	РІ	КА
ЛА	ПА	ВА
МА	РА	ДА

*Швидко вертикальне читання.* Читаючи, швидко рухати олівцем серединою сторінки з невеликим відхиленням вліво-вправо. Лівим оком слід дивитися на ліве крайнє положення олівця, правим – на праве і намагатись одночасно бачити весь рядок.

*Панорамне читання.* Провести вертикальну лінію посеред тексту – вірша. Читати текст, щоб очі сприймали рядок за 2 фіксації, рухаючись лінією.

*Читання книжкової сторінки, розділеної на три колонки.* Читати потрібно так, щоб частина рядка, яка знаходиться в кожній колонці, сприймалася за одну фіксацію. Варіантами є прийоми:

«Гребінець» (*гратка*). На текст накладається решітка з двома – чотирма вертикальними віконцями. Смужки решітки можуть прикривати одну – дві літери.

«Закладка» (*лінійка*). Закладкою прикриваються останні дві букви на сторінці зверху вниз або слова (речення, текст) знизу на третину. Намагатись прочитати текст із прикритими словами.

Для розширення «поля читання» використовують *вправи на миттєве розпізнавання слів*:

1. «Бліц» (під час проведення словникової роботи). Учитель швидко показує слова, записані на картках, потім перевіряє якість їх прочитання.

2. Читання слів парами (групами), які розрізняються граматичними формами та окремими звуками:

*була – булка – будка; читаю – читає;  
рука – руки; обберуть – обдеруть.*

3. Вправи на розвиток «здогадки» (*антиципації*) – розвитку вміння передбачати, продовжувати текст:

– читання слів з окремими пропущеними буквами: *ма ... а, пар ... а;*

– читання тексту з окремими пропущеними словами:

*Хлопчик розв'язав ... .*

*Верба схилилася ... .*

*Прийшла осінь. У садах достигли ... ;*

✓ читання тексту з пропущеними буквами та словами (буква позначається однією крапкою, слово – трьома). Кількість пропущених букв / слів поступово збільшується;

✓ читання тексту з передбаченням. Текст читається окремими частинами; після кожної учням пропонується передбачити, що буде далі.

Швидкість читання пов'язана також з умінням регулювати дихання. Багато учнів під час читання захлинається, губить закінчення, робить вдих посеред слова. Для усунення недоліків *дихання* рекомендують такі вправи:

1. Швидкий і глибокий вдих через ніс з наступним спокійним і тривалим видихом через рот.

2. Глибокий вдих на рахунок «один»; затримка дихання; видих з плавним рахунком від «одного» до «п'яти».

3. Змагання: хто прочитає більше складів / слів, не перериваючи дихання.

4. Читання швидкомовок на одному диханні. Після вдиху на видиху читають швидко.

5. Тренування дихання на зв'язних текстах.

Про свідомість читання можна зробити висновки тільки за виразним читанням та за правильністю відповідей на запитання за змістом твору.

Навичка *виразного читання* повинна формуватися та розвиватися в учнів протягом усіх років навчання в початковій школі.

Уже в першому класі школярі під час читання повинні дотримуватися інтонації кінця речення, пауз.

У другому класі – учні ознайомлюються з логічним наголосом, формуються уміння передавати інтонацією власне ставлення до змісту прочитаного.

У третьому і четвертому класах ця навичка удосконалюється.

Забезпечити виразність читання можливо лише за умови розуміння учнями змісту прочитаного тексту та правильного, швидкого читання. Виразне читання взаємопов'язане з виразністю усного мовлення. Розвиваючи усне мовлення дитини, ми впливаємо на якість виразного читання.

*Виразне читання* – це якість голосного читання, яка має виявлятися в умінні виділяти за допомогою інтонації (пауз, наголосів та інших засобів) думки та почуття, які передає автор у змісті твору та при цьому дає змогу показати своє розуміння ідеї художнього тексту.

Засобом передачі думок та почуттів автора у творі є інтонація.

*Інтонація* – це сукупність одночасно діючих елементів голосного мовлення, головними з яких є наголос, темп, ритм мовлення, паузи, підвищення та зниження голосу.

*Основними компонентами інтонації є:*

1. Швидкість, що забезпечує темп та ритм мови і має вираз у тривалості звучання, зупинках-паузах.
2. Тембр (відтінок), що зумовлює емоційне забарвлення мови.
3. Мелодика мови, що має вираз у русі голосу по звуках різної висоти.
4. Сила, що має вираз у наголосі.

Таким чином, виразності читання можна досягти при:

1. Уповільненні чи пришвидшенні темпу читання.
2. Послабленні чи підсиленні голосу.
3. Підвищенні чи пониженні голосу під час читання речень, різних за метою висловлювання.
4. Наголошуванні.

Підготовка тексту до виразного читання поділяється на *три етапи*:

По-перше, з'ясування конкретного змісту твору, аналіз мотивів поведінки дійових осіб, з'ясування ідеї твору, тобто розуміння ідейно-тематичної основи твору.




По-друге, складання партитури: визначення місць пауз, логічних наголосів, визначення темпу читання, мелодики, емоційного забарвлення.

По-третє, вправлення у виразному читанні: перечитування варіантів до досягнення бажаного результату, що передає думки автора та ставлення до зображуваних подій та дійових осіб.



Ефективними *прийомами роботи над виразним читанням є:*

1. Зразок читання вчителем (прослуховування аудіозаписів). Під час прослуховування важливо застерігати школярів від механічного копіювання: Чому треба так читати?
2. Повторне читання уривків учнями (на основі зразка).
3. Зразкове читання сильними учнями.
4. Використання пам'яток:
  - ✓ читай просто, природно, як говориш;
  - ✓ читай, чітко вимовляючи слова;
  - ✓ дотримуйся пауз у кінці речення, між абзацами, частинами тексту;
  - ✓ намагайся уявляти те, про що ти читаєш;
  - ✓ визнач ставлення автора до подій, героїв, намагайся передати це під час читання;
  - ✓ визнач своє ставлення до подій та героїв, спробуй передати це під час читання;
  - ✓ виділяй під час читання голосом головні слова та думки.
5. Використання ігрових ситуацій:
  - ✓ Уяви, що не автор, а ти говориш ці слова, спробуй пояснити це всім.
  - ✓ Я буду говорити, а ви погоджуйтеся зі мною або ні.
  - ✓ Перепитайте ще раз.
6. Звернення уваги на авторські ремарки (слова, які підказують, як треба читати). Наприклад, «здивовано сказав», «зрадів», «перепитав»:
  - ✓ Знайди слова, які підкажуть, як треба читати; чому саме так?
7. Цільова установка:
  - ✓ Приготуйтеся прочитати текст виразно. Зверніть увагу на речення, в кінці яких стоїть знак оклику чи знак питання. Приготуйтеся їх правильно прочитати.
8. Гра «*Тонограма*».
  - ✓ Яке місце прочитаєте високим / низьким голосом? Весело / сумно?
9. Пошук *головних, опорних слів* у реченні:
  - ✓ Прочитай, подумай які слова у реченні головні?
  - ✓ Прочитай, подумай які слова у реченні говорять про ставлення автора до головного героя?
  - ✓ Подумай, що відчував автор коли це описував, про що думав, мріяв? Спробуй передати це під час читання.
10. Пошук у тексті *логічних наголосів*, спостереження за зміною змісту речення, в процесі зміни логічного наголосу:
  - ✓ Постав питання так, щоб логічний наголос падав на різні слова у реченні.
  - ✓ Знайди логічні наголоси у реченні / тексті, прочитай виразно:
  - ✓ Наш клас сьогодні піде на екскурсію.
11. Спостереження за зміною значення речення залежно від зміни місця *паузи*: У коси шовкові стрічки вплела. Залишити не можна спалити! Спати набридло їсти!
12. Складання партитури для читання за п'ятьма позиціями:

№	Позиція	Позначка
1.	Паузи	коротка – / довга – //
2.	Логічні наголоси	основний – _____ допоміжний – - - - -
3.	Мелодика мовлення	
4.	Темп читання	Вказується словами: – швидко, – повільно, – у звичайному темпі
5.	Тембр, емоційне забарвлення	Вказується словами та смайликами: – весело,   – сумно, – з подивом.

### 13. Словесний малюнок:

- ✓ Який малюнок до прочитаного ви б намалювали?
- ✓ Які почуття викликає ця картина? Прочитай так, щоб це всі відчували.

### 14. Драматизація – читання твору в особах.

Драматизація можлива лише після поглибленого аналізу твору, роботи над його художніми особливостями, з'ясування характеристик героїв та ідеї. Це підсумок роботи над художнім твором.

Для драматизації підходять оповідання насичені діалогами, казки, байки, епічні вірші діалогічної форми.

Прийоми драматизації:

- ✓ читання в особах коротких динамічних діалогів;
- ✓ читання в особах з попереднім описом портретів головних героїв, їх одягу, поз, жестів, міміки, інтонацій;
- ✓ постановка «живих картинок» / «Оживи текст» у яких враховуються деталі костюмів героїв, чітко відтворюються їх пози, міміка;
- ✓ проведення конкурсів «читців».

### 15. Інсценізація – це надання художньому твору драматичної форми, переробка художнього твору для показу на сцені.

Прийоми інсценізації:

- ✓ створення усного сценарію вистави, у якому описуються час і місце відтворюються події, декорації, освітлення, костюми дійових осіб, їх пози, міміка, інтонації героїв;
- ✓ відтворення окремих сцен з усного сценарію – прийом «Знімаємо фільм»;
- ✓ драматичні імпровізації – розігрування в особах діалогів;
- ✓ розгорнуті драматичні вистави: уроки-ранки, -звіти, -усні журнали.

**Свідоме читання** – це основна навичка, без якої всі інші просто не потрібні й частково неможливі. Вона обумовлена розумінням фактичного змісту тексту, ідейної спрямованості твору, його образів і

ролі художніх засобів, а також власним ставленням учня до зображеного автором.

Повна свідомість читання виражається в розумінні головної думки твору, в умінні визначати своє ставлення до його змісту. Це залежить від життєвого досвіду, від розуміння лексичного значення слів, смислу речень й встановлення логічного або психологічного зв'язку між частинами прочитаного:

- розуміння значення кожного слова;
- розуміння кожного речення;
- розуміння всього тексту в цілому.

Отже, свідомість читання виявляється в умінні поглиблено сприймати зміст тексту через розуміння окремих слів, словосполучень, речень.

Розуміння всього тексту в цілому може ускладнюватися за наявності таких факторів:

1. Учень, сприймає лише графічне зображення слова й не співвідносить його зі значенням.
2. Під час читання учень відволікається від ситуації, зумовленої змістом тексту, і не може самотійно її відтворити.
3. Усвідомлення пов'язане з порівневим розумінням змісту тексту.

Розмежують *три рівні* змісту твору:

- предметний (що? де? коли?);
- сюжетний (чому? з якої причини?);
- ідейний (розуміння авторського ставлення та визначення свого до головних персонажів та їх вчинків).

Тому в процесі аналізу твору робота повинна спрямовуватися на:

- 1) з'ясування значення слова, вжитого в прямому або переносному значенні;
- 2) пошук зв'язків прочитаних слів у словосполученнях і реченнях;
- 3) встановлення зв'язків між частинами складного речення;
- 4) пошук зв'язків між частинами тексту;
- 5) з'ясування ідейного змісту твору та системи образів.

До прийомів роботи над свідомістю читання належать:

- проведення підготовчої роботи до читання;
- словникова робота;
- первинне читання, його якість;
- перевірка перших вражень;
- читання частин тексту та їх аналіз;
- характер запитань;
- робота над образами;
- аналіз мови твору;
- робота над зображувальними засобами;
- робота над планом;
- робота над переказом;
- творчі прийоми роботи;
- виразне читання уривків і твору в цілому;
- узагальнювальна бесіда, спрямована на з'ясування ідейного змісту.

Отже, визначаючи мету уроку відповідно до формування навиків читання вчитель виносить на один урок лише 1–2 навика, залежно від специфіки тексту:

- правильність – якщо в тексті багато важких, нових слів для правильного механічного й орфоепічного читання, нових незрозумілих слів;
- швидкість – завжди, але в меті як окремий напрямок роботи визначається лише під час читання розповідних творів, насичених діалогами (казка, байка), читанні швидкомовок;
- свідомість – завжди, але в меті як окремий напрямок роботи вказується якщо у тексті багато нових слів, образних висловів, або текст науково-пізнавального спрямування;
- виразність – якщо у новому художньому творі є діалоги, якщо опрацьовуються казка, байка, вірш.

Для об'єктивного визначення рівня сформованості навичок читання рекомендовано проводити поточну та підсумкову перевірку (двічі на рік).

*Поточна перевірка* вибірково проводиться на уроках читання. Для цього використовуються тексти, опрацьовані на попередньому уроці та вдома. У процесі індивідуального читання вчитель фіксує кількість слів, прочитаних учнем за одну хвилину. Рівень сформованості техніки читання передбачає врахування правильності, швидкості, виразності та способу читання.

*Підсумкова перевірка* навички читання *вголос* здійснюється в кінці кожного семестру. Вона проводиться на новому невідомому тексті індивідуально. Пропонуються для читання доступні школярам художні та науково-художні твори.

Учневі має прочитати швидко, правильно й виразно новий текст та приготуватися до відповіді на запитання. Замір швидкості читання починається з другої хвилини, оскільки учень повинен розчитатися. Учитель фіксує час непомітно для учнів, щоб уникнути психічного напруження дитини під час читання.

У процесі читання оформляють протокол (роздрукований примірник тексту для вчителя з достатньою відстанню між рядками), де фіксуються помилки під час читання (порушення на рівні правильності та виразності).

Під час аналізу правильності читання доцільно враховувати не лише кількість помилок, але й їх характер. Для фіксування типу помилки в протоколі використовуються такі позначки:

1. Пропуск букв, складів, слів, фраз, рядків – перекреслюється.
2. Вставки букв, складів, слів позначають «пташечкою» й записують прочитаний варіант.
3. Повтор складів, слів, фраз, рядків підкреслюють двома рисками.
4. Заміна букв, складів, граматичних форм слів записують над рядком.
5. Спотворені склади й слова обводять кружечком і записують над рядком.
6. Перестановка складів, слів позначають стрілкою.
7. Орфоепічні помилки передають знаками транскрипції.
8. Неправильний наголос фіксують над словом.

У визначенні рівня виразності враховується дотримання пауз, логічних наголосів, інтонацій кінця речень.

Учитель фіксує загальний час, витрачений учнем на читання всього тексту. Швидкість визначається так: загальна кількість слів тексту ділиться на кількість часу, витраченого на його прочитання.

Свідомість прочитаного перевіряється серією запитань (2–3), які дозволяють з'ясувати значення окремих слів, речень, розуміння фактичного та основного змісту тексту. Іноді пропонують переказати зміст прочитаного. У протоколі фіксується характеристика відповіді: «повністю», «частково», «не відповів (не розповів)».

Перевірка рівня *читання мовчки* дозволяє визначити лише швидкість читання та розуміння прочитаного. Рівень оволодіння навичкою мовчазного читання визначається за темпом, способом читання та розумінням прочитаного. Поточний контроль сформованості навички мовчазного читання доцільно проводити фронтально з третього класу. Для цього кожному учневі роздається новий текст, який пропонується прочитати й зафіксувати витрачений час, що вказується вчителем на дошці. Учні починають читати новий текст одночасно.

Усвідомлення прочитаного перевіряється низкою тестових запитань, на які треба відповісти письмово. Можливий варіант – учитель читає запитання, а учні фіксують номер правильної відповіді. Контроль за правильністю виконання тестових завдань здійснюється після закінчення роботи. Вчитель повторно читає запитання, а учні зазначають неправильні відповіді. Рівень розуміння прочитаного вважається задовільним, якщо кількість правильних відповідей становить більше ніж дві третини від загальної кількості завдань.

Названі способи перевірки техніки читання дають змогу вчителю одержати об'єктивні дані про розвиток навички читання в учнів та організувати відповідну роботу з удосконалення техніки читання молодших школярів.

Художній твір – це складне ціле, в якому всі складові (ідейно тематична основа, композиція, зміст, художні засоби) взаємодіють. Оскільки у творі художній образ подається у розвитку, така особливість вимагає починати роботу над твором з цілісного його сприйняття – синтезу та читання твору в цілому. За синтезом проводиться аналіз твору, який дає змогу перейти до синтезу вищого рівня: первинний синтез → аналіз → вторинний синтез. Відповідно до цього положення виділяють *три основних етапи* роботи над художнім твором:

*Перший – Первинний синтез.* Завдання: ознайомити з конкретним змістом твору, сюжетною лінією в процесі цілісного сприйняття, з'ясувати його емоційний вплив.

*Другий – Поглиблений аналіз.* Завдання: встановити причинно-наслідкові зв'язки, з'ясувати мотиви поведінки дійових осіб, розкрити композицію твору (зав'язка, кульмінація, розв'язка), проаналізувати зображувальні засоби, оцінити мотиви поведінки персонажів.

*Третій – Вторинний синтез.* Завдання: узагальнити істотні риси головних дійових осіб, порівняти поведінку героїв, дати їм оцінку, з'ясувати ідейне спрямування твору (що дізналися нового, чому навчилися?).

Відповідно до завдань кожного етапу основними видами роботи на уроках читання є:

1. *Вступне слово або вступна бесіда*. Мета: підготувати до сприйняття тексту (емоційна підготовка – прослухування музики, бесіда за репродукцією картини, введення до жанру твору, мови твору).
2. *Первинне читання*. Мета: забезпечити цілісне сприйняття тексту, підготувати до формування навичок читання.
3. *Обмін першими враженнями* (коротка бесіда після первинного читання). Мета: з'ясувати безпосередні враження від прочитаного твору.
4. *Самостійне читання твору учнями. Вторинне читання* (про себе або вголос). Мета: підготувати до правильного, виразного читання; до поглибленого аналізу тексту.
5. *Словникова робота* (Чи все було зрозуміло в тексті?). Мета: провести роботу над правильністю та свідомістю читання.
6. *Коментоване читання та аналіз тексту* (за логічними частинами або абзацами). Мета: з'ясувати фактичний та образний зміст твору.
7. *Вторинне цілісне читання тексту в цілому*. Мета: поглиблене цілісне сприйняття художнього твору.
8. *Складання плану*. Мета: забезпечити поглиблене усвідомлення прочитаного, встановити послідовність подій, взаємозв'язок між окремими частинами.
9. *Переказ прочитаного*. Мета: закріпити розуміння змісту тексту, його художніх засобів (синоніми, порівняння, фразеологізми), розвивати зв'язне мовлення дітей.
10. *Узагальнювальна бесіда*. Мета: узагальнити та оцінити суттєві риси головних персонажів; з'ясувати ідейну спрямованість твору.
11. *Виразне читання твору*. Мета: перевірити розуміння учнями образного змісту твору.
12. *Творча робота над текстом*. Мета: розвивати мовлення та творчі здібності дітей.

Вибір видів роботи залежить від специфіки художнього твору. Наприклад, під час роботи над віршем або байкою відмовляються від складання плану та переказу, а в процесі роботи над окремими творами можна відмовитись від багаторазового голосного читання на перевагу читання про себе із відповідними завданнями для організації самостійної роботи (для учнів 3–4 класів).

Завдання *підготовчої роботи* – підготувати дітей до сприйняття фактів та подій описаних у творі. Вона проводиться для підготовки емоційної сфери учнів (доцільне проведення прослуховування музичних творів, бесіди за репродукцією картини), для сприйняття певного жанру (байки, казки, легенди) або мови твору. Для забезпечення правильного сприйняття змісту твору учням необхідно мати певний життєвий досвід, тому, первинному читанню повинна передувати робота спрямована на збагачення, уточнення та розширення уявлень дітей. До завдань підготовчої роботи входить: розширити уявлення про явища та події, які описані у творі; ознайомити з життям автора, сформулювати інтерес до його творчості; підготувати до

емоційного сприйняття твору; розкрити лексичне значення слів, без розуміння суті яких засвоєння змісту буде ускладненим. Видами *підготовчої роботи* можуть бути:

1. Розповідь у комплексі з бесідою. Проводиться тільки при відсутності життєвого досвіду дітей. Вона не повинна передавати зміст твору і може містити відомості про автора, цікаві моменти з його життя, риторичні питання, пряму мову спрямовану до учнів, нові слова, які виділяються логічними наголосами. Розповідь повинна бути цікавою, емоційною та не тривалою (2–5 хвилин).
2. Підготовча бесіда. Проводиться при наявності необхідного досвіду в учнів, спирається на прослуховування аудіозаписів музичних творів, роботу за репродукціями картин, які допомагають підготувати до сприйняття художніх творів.
3. Вільні висловлення дітей. Проводиться за умови наявності достатнього досвіду й уявлень з теми читання (читали твір, проводили спостереження). Вільна розповідь учнів може спиратися на отримані враження від екскурсії та спостережень (Які звуки, запахи, ознаки змін у природі ви помітили?).
4. Екскурсії. Проводяться перед читанням твору. Екскурсії в природу, до музеїв, на виробництва та т.ін., залежно від мети підготовки та її змісту. Під час екскурсії вчитель повідомляє необхідну інформацію, без знання якої сприйняття твору буде утруднене, вводить нові слова та вирази.
5. Перегляд фільмів та мультфільмів, окремих їх частин, що поєднується з розповіддю та наступною бесідою.

Мета *словникової роботи* – забезпечити свідомість читання, підготувати учнів до усвідомленого сприйняття змісту твору, поповнити та уточнити словниковий запас. Усі слова з нового тексту умовно поділяють на три групи, робота з якими проводиться залежно від моменту читання: до моменту читання, під час первинного читання та після читання, зі спеціальною цільовою настановою (знайти значення слів, поданих під текстом або в тлумачному словнику).

До читання пояснюють лише ті слова, без знання яких не відбудеться сприйняття змісту. Доцільними прийомами можуть бути: розповідь або бесіда з уведенням нових слів, робота зі словниковим списком на дошці. Для проведення словникової роботи під час читання обирають тільки такі слова, значення яких можна пояснити за допомогою синонімів. Учитель, у процесі первинного читання, виділяє нове слово та його тлумачення в тексті за допомогою логічного наголосу. Цей прийом використовується тільки при закритих підручниках, у процесі сприйняття тексту на слух без опори на текст. Після читання тексту пояснюють усі слова та вирази, які залишились незрозумілими для учнів, образні слова та вирази (Які слова залишились незрозумілими? Знайдіть і прочитайте речення, в яких є це слово. Хто може пояснити його значення?).

Найпоширенішими *прийомами пояснення нових слів* є: показ предмета, предметного малюнка, показ дії, добір синонімів та антонімів, уведення незрозумілих слів у зрозумілі фрази, звернення до будови слова, порівняння близьких понять (наприклад: розум і хитрість),

співвіднесення невідомого слова з групою слів, родового та видового поняття, використання життєвих прикладів.

*Мета первинного читання тексту* – цілісне сприйняття та підготовка до формування навичок читання. Для забезпечення цілісного сприйняття системи образів текст рекомендується читати повністю або логічно завершеними частинами. Прийомами організації первинного читання можуть бути: виразне читання вчителя; прослуховування аудіозаписів; читання сильними учнями, за умови невеликого та не складного тексту для учнів 2–3 класу, уголос або мовчки для школярів 3–4 класу, найкращими підготовленими учнями, які за читання отримують оцінку, як за домашнє завдання; близький до тексту переказ вчителя (наприклад, народної казки); читання вчителем віршів напам'ять. Останні два прийоми проводяться при закритих у школярів підручниках.

*Мета перевірки перших вражень* – з'ясувати безпосередні уявлення учнів від прочитаного тексту. Після первинного читання твору виникає потреба поділитися першими враженнями. У процесі такої бесіди вчитель з'ясовує, що потребує уточнення, тлумачення, додаткової інформації. Виділяють такі напрями проведення бесіди: перевірка емоційного сприйняття тексту учнями (у процесі опрацювання вірша, казки, байки): «Що вам особливо сподобалось? Коли ви раділи? Обурювались? Коли було смішно?»; бесіда, за змістом тексту з метою зацікавлення учнів у подальшому його аналізі: «Хто з героїв вам особливо сподобався? Чому? Що вас зацікавило в цій людині? Чи правильно вчинив герой? Яким ти його бачиш? Яку іншу назву дібрав би до твору?». До структури такої бесіди входить лише 2–3 запитання.

Після первинного читання та перевірки перших вражень не проводять поглиблений аналіз тексту, оскільки цей вид роботи проводиться після вторинного читання.

*Мета повторного самостійного читання тексту учнями* – удосконалення навичок читання та підготовка до аналізу змісту й художніх засобів твору. Цей вид роботи можна проводити двома видами читання: вголос або мовчки. При організації читання вголос текст читають частинами (уривками), після чого проводиться бесіда. Питання за змістом допомагають з'ясувати причину явища, вчинку, встановити зв'язок між явищами (питання: чому? навіщо? як так сталося? чому?). Для підтвердження правильності відповіді учням пропонують знайти та прочитати уривок з тексту.

При організації читання про себе учням обов'язково пропонується одночасне виконання завдання: «Знайти образні вирази... Знайти слова, які використовує автор для опису і т.ін.).

Основними напрямками *аналізу тексту* можуть бути:

1. Робота над змістом тексту:
  - ✓ з'ясування конкретного змісту;
  - ✓ розкриття композиції твору;
  - ✓ аналіз мотивів поведінки головних персонажів та їх характерних рис.
2. Аналіз зображувальних засобів твору.



3. Робота над структурою тексту:
  - ✓ добір фрагментів тексту/цитат;
  - ✓ поділ тексту на частини;
  - ✓ складання плану.
4. Відпрацювання виразного читання (передати думки, знайти відповідні слова, відтворити інтонацію).
5. Розвиток творчої уяви (творча розповідь учнів).
 

До найпоширеніших видів роботи над текстом належать:

  1. Вибіркове читання – читання частин тексту залежно від завдання: на з'ясування фактичного змісту; на встановлення причинно-наслідкових зв'язків; на розкриття художніх особливостей твору; визначення особистого ставлення до прочитаного. Цей вид роботи може проводитися в комплексі з іншими видами: складанням плану; ілюструванням (малюють і добирають з тексту підпис до ілюстрації); складанням характеристики головних персонажів; розкриттям ідеї твору.
  2. Відповіді на питання своїми словами – дозволяє розвивати вміння мислити, оцінювати вчинки дійових осіб, перевірити свідомість читання. Питання, які ставить учитель, повинні бути подані в логічній послідовності, за чіткою системою та цілеспрямовані: на розкриття причинно-наслідкових зв'язків; на переказування тексту; на виділення з тексту окремих положень (аналітичного характеру); на узагальнення матеріалу (синтетичного характеру).
  3. Аналіз частин тексту – дозволяє працювати над встановленням головної думки цієї частини, на основі якої потім розкривається задум твору; проводиться з'ясування його композиції.
  4. Постановка питань самими учнями – привчає учнів ставити питання, аналізувати текст самостійно.
  5. Ілюстрування тексту: словесне або графічне.
 

Словесне ілюстрування потребує чіткого відображення картин за допомогою слів. Для цього необхідно добре знати текст: де відбуваються події, зовнішній вигляд персонажів, їхні характерні особливості.

Графічне ілюстрування найчастіше готується вдома. Вибирається уривок, який буде ілюструватись, його ретельно перечитують і малюють ілюстрацію.
  6. Екранізація (створення діафільму до 4–6 кадрів) – потребує створення серії малюнків, розташованих у послідовності, що відповідають розвитку сюжету твору. До них можливий добір музичного оформлення.
 

Аналіз твору, з'ясування основної думки кожної частини доцільно поєднувати з *аналізом художніх засобів*, за допомогою яких втілюється авторський задум. Прийомами роботи над зображувальними засобами є:

    1. Повтори (Наприклад: Ю. Ярмиш «Чого синичка повеселішала?») спостереження за композицією твору: «Чим зумовлене таке повторення?». Такий аналіз форми твору допомагає провести цілісний аналіз тексту.

2. Аналіз художнього прийому, в якому автор, неначе розмовляє з читачем та залучає його до спостережень. Такий прийом наближає читача до зображуваних подій.
3. Пояснення порівнянь. (Л. Українка «Давня весна»: «...вона летіла хутко, мов стокрила»; А. Бобенко «Зима»: «...Неначе білим полотном, блискучим снігом одяглося село і поле за селом», «І, мов сльозою золотою, блискуче сонце налилось»).
4. Робота з метафорами, у яких уподібнюється природа живій істоті. (Л. Українка «Давня весна»: «Доберіть слова, в яких говориться про весну як про живу істоту». «Була весна, весела, щедра, мила, промінням грала, сипала квітки»...; А. Бобенко «Зима»: «У яких рядках вірша зима змальовується як жива істота?». «Прийшла зима біловолоса...», «...блискучим снігом одяглося село і поле за селом», «Замовкла річка...», «...укрилась ковдрою скляною...», «Дрімать, стоячи тополі...», «Усе заснуло...»).

Для учнів початкової школи не рекомендується розкривати метафори, оскільки це може звести поетичний образ до штампів звичайної мови. Молодшим школярам ставлять питання такого характеру: «Чому автор назвав...?», «Як ви розумієте вислови: «дрімають села», «тихо гріються садки»?» (І. Франко. «Дрімать села»), «Що означають вислови: «схлипує і схлипує джерельце»?» (М. Стельмах. «У лісі»).

5. Робота з епітетами – художніми означеннями, які допомагають створити яскраве образне уявлення про предмети чи явища, а також показати ставлення до них автора. Наприклад, у вірші О. Пчілки «Весняні квіти»: «Весна – чарівниця, неначе цариця,...»; О. Бобенка у вірші «Зима»: «І, мов сльозою золотою, блискуче сонце налилось...», «...і срібним листом не шумить»). Для учнів доцільно ставити питання: «Які слова використав автор, щоб показати...»
6. Аналіз художності твору в процесі проведення аналізу та характеристики головних персонажів. Наприклад, у кінці народної казки «Колосок» мишенята названі «лінюхами», що вказує на те, якими вони були та допомагає дітям зрозуміти головну думку казки.
7. Спостереження за мовою та ритмічністю вірша під час підготовчої роботи до виразного читання.
8. Підготовка до переказу. У процесі підготовки до переказу звертається увага учнів на вирази, які допоможуть переказати твір (детальний переказ словами автора).
9. Словесний малюнок. Учні відповідають на питання: «Яку картину ви уявили? Опишіть словами».
10. Виразне читання вчителя, що дозволяє здійснювати емоційний вплив на дітей, звернути увагу на описи дійових осіб та описи природи за допомогою логічних наголосів, підвищення або уповільнення темпу підкреслити художню й смислову їх функцію.
11. Спостереження за мовою тексту. Його мета – розкрити й уточнити словниковий запас учнів, через образне бачення підвести до розуміння ідеї твору, авторського задуму. Поєднується з іншими видами роботи: повторним читанням, словниковою роботою, підготовкою до виразного читання, переказу, словесного малюнку.

Розкриття ідеї художнього твору здійснюється у взаємозв'язку та єдності з *аналізом особливостей дійових осіб*. До завдань такої роботи над текстом входить формування вміння добирати матеріал для висловлювання про головних героїв, оцінювати їх вчинки, висловити своє ставлення до них, будувати розповідь про дійову особу. Основними видами роботи, що пов'язані з характеристикою героїв можуть бути:

1. Опис зовнішності героя.
2. Виділення основних, характерних рис героя твору, що визначають його характер. Автор підкреслює окремі риси за допомогою розкриття сюжету, взаємостосунків з іншими дійовими особами, показує, який має прояв та чи інша риса характеру в різних умовах та ситуаціях. Ця провідна риса характеру об'єднує мотиви поведінки героя, дозволяє учням зрозуміти образ у цілому.
3. З'ясування авторського ставлення до головного персонажа через інтерпретацію тексту. Учні навчаються знаходити рядки, в яких автор передає своє ставлення до особи героя, його вчинків, що допомагає зрозуміти «підтекст» твору.
4. Висловлення співчуття читача, вияв симпатії чи антипатії до художнього образу. Завдання вимагають від учнів власної оцінки образу, висловлення власного ставлення до його вчинків, відповідних узагальнень. Наприклад: «Коли переживали, співпереживали, раділи, обурювались? Чому?».

*Етапність роботи над образом персонажа* обумовлюється психологічними особливостями процесу сприйняття художнього твору молодшими школярами. Виокремлюють три основні етапи:

Перший етап – емоційне сприйняття образу.

Другий етап – конкретизація первинного сприйняття.

Третій етап – узагальнене судження про героя.

*На першому етапі* (первинного сприйняття художнього твору) учні висловлюють про головного персонажа власні уявлення, що віддзеркалюють їхні емоції. Учні пропонують відповіді на питання: «Назвіть головних дійових осіб. Які з них викликали співчуття. Чому?», «Хто сподобався вам, хто ні? Чому?». На цьому етапі учні можуть лише частково мотивувати свою оцінку. Тому перший етап спонукає до оцінки героя та налаштовує до подальшої роботи з текстом.

*Другий етап* конкретизації первинного уявлення учнів про дійову особу. На цьому етапі здійснюється детальна робота з текстом. В учнів формується вміння добирати матеріал про дійових осіб, аналізувати його. У процесі аналізу тексту пов'язаною з характеристикою героїв можливі два прийоми роботи:

- учні висловлюють власні думки про героя, його особливості, називають його характерні риси та підтверджують відповідь уривками з тексту;
- учні за вказівкою вчителя читають частини з тексту та з'ясовують, що нового з прочитаної частини вони дізналися про головного героя, яка його риса характеру показана в цьому уривку. У процесі добору конкретного матеріалу необхідно розвивати в учнів увагу до художніх засобів, які використані

автором з метою оцінки поведінки героя, передачі свого ставлення до нього. Перший прийом складніший і розрахований на більшу активність та самостійність учнів. Другий – здійснюється під керівництвом учителя і має навчальне спрямування.

Важливим для правильної оцінки та цілісного сприйняття образу головного героя є прийом порівняння його з іншими героями цього твору або героями інших. Персонажі потрапляють в однакові ситуації або схожі, але діють по-різному, що підкреслює індивідуальні особливості кожного чи діють однаково, що їх зближує.

На *третьому етапі* роботи над дійовими особами учні узагальнюють дібраний матеріал, створюють цілісне уявлення про головного героя та складають узагальнену розповідь про нього. У розповіді учні повинні зазначити: Хто він? Його зовнішній вигляд. Відношення героя до людей, до дорученої справи. Висловити власне ставлення до образу головного героя.

*Складання плану* допомагає школярам виділити основні думки, з'ясувати послідовність подій, зрозуміти взаємозв'язки між частинами тексту; розвиває мовлення, мислення учнів, формує вміння ділити текст на логічно завершені частини, знаходити в кожній головне, формулювати головну думку.

Починають підготовчу роботу з навчання учнів складати план з періоду навчання грамоти. Першокласники добирають із запропонованих заголовки до невеликих текстів; придумують заголовки до текстів самостійно; знаходять і читають речення, які є відповіддю на поставлене запитання. Другокласникам пропонують роботу з малюнковим планом: підібрати до частин тексту, які подані в підручнику, малюнки і дати їм заголовки; пізніше – малюнки за частинами тексту не подаються, їх словесно малюють діти. Поступовий перехід до складання логічного плану відбувається наприкінці 2 класу. Видами роботи спрямованими на формування умінь складати логічний план можуть бути:

1. Учитель сам ділить текст на частини (або текст вже поділений). На дошці записується деформований план. Завдання для учнів – співвіднести пункти плану з частинами тексту.
2. У процесі поділу тексту на частини учні одночасно добирають заголовки до частин та з'ясовують їх головну думку.
3. Учитель пропонує кількість частин і заголовків. Учні за вказаними заголовками знаходять частини у тексті.
4. Учитель вказує заголовки, з опорою на них діти самостійно ділять текст на частини.

Складання пунктів плану залежить від того, на який вид переказу орієнтує вчитель дітей. Якщо передбачається повний переказ, близький до тексту, то пункти плану будуть питальними реченнями; якщо планується стислий переказ – то пункти плану будуть у формі розповідних двоскладних речень; можливий цитатний план, що орієнтує на переказ, близький до тексту.

*Переказ* – це зв'язний та послідовний виклад тексту. Проводиться після повторного самостійного читання та складання плану твору.

Переказуються: оповідання; казки – розповідаються; науково-пізнавальні статті – переказуються близько до тексту з використанням термінів, мовних зворотів, які характерні для книжної мови; поетичні описи в прозі – переказуються близько до тексту з використанням образної мови. Не переказуються: байки (для цього жанру можливий лише стислий переказ), ліричні вірші, пейзажні описи, віршовані казки, твори діалогічної форми.

У початковій школі найпоширенішими є *перекази* таких *видів*:

1. За обсягом передачі матеріалу:

- ✓ Повний – проводиться з метою відтворення змісту тексту перед узагальнювальною бесідою; у процесі підготовки до переказу.
- ✓ Вибірковий – проводиться у процесі повторного читання частинами та на узагальнювальному уроці.

2. За рівнем деталізації:

- ✓ Детальний – передбачає повну передачу змісту тексту.
- ✓ Стислий – передається тільки головне. Підготовка та проведення стислого переказу проводиться лише за умови допомоги вчителя. Прийомами навчання стислому переказу можуть бути наступні:
  - Відповіді на запитання, які побудовані так, що вийде стислий переказ;
  - Прийом встановлення «сміслових віх»: «З чого ти почнеш?», «З чого почалась ця пригода?», «Що було далі?», «Чим все закінчилось?»;
  - Прийом скорочення плану – складання розгорнутого плану, з поступовим його скороченням у 2–2,5 рази;
  - На основі малюнквого плану, в якому кожний пункт плану розкриває зміст відповідного малюнку одним-двома реченнями (для учнів 2 класу);
  - Складання плану в формі повних запитальних речень. Обговорюється, що важливо сказати по кожному пункту плану. Під час переказу кожен пункт плану перетворюється у 2-3 речення;
  - З тексту вибираються головні речення, які передають головну думку частини.

3. За рівнем творчості:

- ✓ Репродуктивні, що передбачають відтворення тексту без змін.
- ✓ Творчі – зі зміною головної форми; заміни діалогу (прямої мови) на не пряму; зміни особи; зміни початку, кінця, введення додаткових деталей, переказу тексту своїми словами. У процесі підготовки до останнього виду переказу слід на дошці зліва записати опорні слова, а праворуч – слова-синоніми, дібрані до них.

Учнівський переказ має послідовно та логічно передавати зміст твору, та відповідати таким вимогам:

- Відповідати визначеному виду переказу;
- Спиратися на зміст тексту, передавати найбільш важливі моменти;

- Спіратися на розуміння учнів, їх особисте ставлення до прочитаного;
- Дотримуватися послідовності передачі подій, логічності, не враховуючи те, переказується він за планом чи ні;
- Містити окремі слова та вирази з тексту;
- Бути виразним, дотримуватися природних інтонацій;
- Коментуватися не тільки учителем, а й учнями:
  - Чи не були пропущені важливі події?
  - Чи послідовний був переказ?
  - Чи були допущені відхилення від плану?
  - Чи правильно будувались речення?
  - На скільки емоційно та виразно розповідали?

Узагальнення – підсумок усієї роботи над твором. Мета *узагальнювальної бесіди* – осмислити всі підсумки зроблені в процесі проведеної роботи. Під час узагальнювальної бесіди необхідно спиратися на розкриття трьох рівнів: поняттєвого (що? де? коли?); образного мовлення твору; його ідейної суті.

Узагальнювальна бесіда має бути евристичною. Вона проводиться як завершальна, яка потребує оцінки твору, оцінки особистого ставлення, з'ясування головної думки, а не просто повторення тексту та його відтворення. Прийомами організації узагальнювальної роботи на основі логічних операцій порівняння та узагальнення можуть бути: порівняння поведінки героїв твору; порівняння різних творів, з'ясування схожості головних думок; з'ясування тематичного зв'язку («У яких творах ми читали про...»); звернення до приказок, прислів'їв та їх співвіднесення зі змістом та головною думкою твору; формулювання висновку за чітко сформульованим питанням вчителя («Чого навчає цей твір?»).

Коло читання в початкових класах за жанрово-родовими формами вміщує *епічні* твори: легенди, міфи, байки, оповідання, повісті, казки; *ліричні*: пейзажна та сюжетна лірика, вірші-роздуми; *драматичні*: дитячі п'єси; малі фольклорні форми загадки, прислів'я, приказки, ігровий фольклор: лічилки, скоромовки, календарно-обрядова поезія. Як бачимо, протягом навчання в початкових класах діти знайомляться майже з усіма жанрами та їх особливостями.

Наприклад, підручник для 3 класу (Вашуленко О., 2020) починається розділом «Розмаїттям кольоровим прикрашає осінь край», у якому подано вірші та оповідання, що розкривають красу осінньої природи.

Розділ «Золоті зернята усної народної творчості» охоплює малі фольклорні жанри: народні пісні, прислів'я та приказки, скоромовки, загадки.

У розділі – «Чарівний світ казки» дібрано народні та авторські чарівні казки, представлено п'єсу-казку Л. Мовчун «Горіхові принцеси». У тексті п'єси вказано дійових осіб, ремарки, опис дії.

У розділі «Читаю байку для науки» запропоновано байки Езопа, Л. Глібова та П. Глазового.

У розділі «Поезія – це сила чарівна, що музикою серце надихає» подано вірші відомих українських поетів-класиків

Лесі Українки, Т. Шевченка, О. Олеся й сучасних С. Дерманського, А. Костецького та ін.

У розділі «Оповідання для дітей» дібрано прозові твори, що сприяють дітей замислитись і зробити правильний вибір.

У підручнику для 3 класу зменшується кількість віршів, збільшується кількість казок, з'являються нові жанри: науково-популярні оповідання, п'єси-казки, байки, уривки з повісті-казки.

У 4 класі коло читацької діяльності школярів розширюють, а також поглиблюють, упорядковують і систематизують їхні знання щодо раніше вивчених авторів і жанрів творів.

Коло читання підручників достатньо різноманітне за темами, жанрами та авторським складом.

*Оповідання* – це невеликий художній твір про життя та діяльність людей, у якому може змальовуватися природа. Художнім називається тому, що в ньому використані художні засоби (образні слова, зображувальні засоби), використовуючи які письменник описує зовнішність героя або його поведінку, наділяє природу такими рисами, які властиві людині.

Оповідання, представлені в читанках, поділяються на дві групи: у яких діють люди; про природу і діяльність у ній людей.

Першу групу оповідань, які мають виразний емоційний зміст, оскільки насичені драматичними подіями, при первинному ознайомленні доцільно читати самому вчителю; другу припустимо давати учням для первинного мовчазного читання.

Специфіка читання оповідання зумовлена двома формами змалювання автором художньої дійсності: розповіддю і оповіддю.

*Розповідь* – дуже важливий елемент епічного й ліро-епічного твору: зображення подій і вчинків персонажів через об'єктивний виклад їх від третьої особи. Під третьою особою ми розуміємо самого автора.

Він розповідає про те, що його найбільше вражає, хвилює.

Авторська розповідь може мати різні форми викладу думок: за допомогою лише власної, так званої авторської мови; за допомогою діалогічної мови, тобто розмови дійових осіб без застосування власної, авторської; за допомогою власної, авторської, і діалогічної мови.

В усіх випадках твір треба глибоко проаналізувати, уявити всі картини й образи, розкрити й осмислити експресивність.

У першому випадку, порівняно з іншими, читець має деякі полегшення: експресивність твору він передає тільки з позицій одного автора.

У другому випадку читання дещо ускладнюється, оскільки експресивність треба передавати відповідно до кожної особи, співрозмовників. Це значить, відтворити тісний зв'язок між ними, а через індивідуальні риси їх мови передати настрої, почуття й переживання кожного. Співрозмовників слухачі мають уявити не тільки за змістом, а й за звуковими особливостями.

У третьому випадку читець, закономірно, передає думки, почуття, переживання і автора, і дійових осіб. Дуже важливо тут уміти переходити від образу розповідача до дійових осіб. Для цього потрібно вміло користуватися всіма засобами виразності,

особливо інтонаційними, та іншими логічними й емоційними засобами впливу на читача.

Свої особливості читання має оповідь. *Оповідь* – своєрідна манера розгортання подій і змалювання образів у художньому творі від першої особи. На відміну від розповіді, в оповіді письменник висвітлює певні події і образи не від себе, а від оповідача.

Щоб правильно прочитати оповідь, необхідно пізнати образ оповідача: його вік, стать, характер, симпатії, антипатії, обставини, в яких він перебуває, і особливо його ставлення до тих подій і людей, про яких він оповідає).

У ході аналізу можна ставити питання на перевірку засвоєння фактичного змісту, тобто такі, що спонукали б до репродуктивних відповідей, але повинні переважати питання, відповідаючи на які учні думали б, порівнювали, зіставляли, оцінювали, робили висновки і приходили б до відповідних оцінок поведінки героїв, персонажів, висловлювали б своє ставлення до описуваних подій. Необхідно, щоб учні в ході аналізу залучались до діалогу, знаходили і встановлювали причинно-наслідкові зв'язки в змісті твору, бажали й не боялись обґрунтовувати, аргументувати й доводити свої думки. Учителеві не треба боятись того, що учні по-різному оцінюють описування події, дії героїв, персонажів. Йому треба приймати всі погляди, а потім етично й методично грамотно виводити дітей на правильні висновки щодо прочитаного.

При роботі над оповіданням можливі всі основні види работ: підготовча бесіда, словникова робота, первинне сприйняття (зразок читання вчителя чи самостійне читання учнів у залежності від складності твору), аналіз змісту оповідання, характеристика героїв, робота над зображувальними засобами (опис героїв, описи природи), поділ тексту на частини, складання плану, переказ тексту, узагальнювальна бесіда.

*Казки* відомі дітям з дошкільних років. Вони приваблюють їх перш за все своєю таємничістю та фантастичністю. Захоплено сприймаючи фантастичність казки, діти з задоволенням і самі фантазують, складаючи казки. Дітей треба всіляко заохочувати до цього. В казці можливо навіть те, чого забажають діти. Вони прекрасно розуміють, що описане в казці, є вигаданим. Їх абсолютно не бентежать, зокрема, такі явища природи: Зима, Мороз, Сонце. Фантастичність і вигаданість вони сприймають як можливе. До фантазії в казках вони ставляться як до гри. Тому немає потреби повторювати відоме їм, зосереджувати на цьому увагу і підкреслювати, що казковий сюжет видуманий. У казках йдеться про добро і зло, про погане й гарне. І дитяча увага повинна бути зосереджена на цих важливих моральних і людських категоріях, а не на розкритті незвичності казкових ситуацій.

Представляючи казку як жанр, дітям треба дати уявлення про неї як розповідь про якусь незвичну подію. У 2 класі увагу учнів можна повернути до особливостей будови казки. Зачин казки відкривається переважно словами: «жив-був», «жили-були», «жив собі», «давним-давно це було», повторюються однотипні дії чи ситуації. Повторюючи їх, автор казки досягає послідовного розгортання подій, з повтором



пов'язані поява нових подій, фактів, обставин, нових дійових осіб. Невід'ємною частиною казки є її кінцівка. У ній – результат здійсненого казковими героями. На це обов'язково звертається увага учнів, бо саме в кінцівці часто й міститься головна думка казки.

Виділення груп казки (про звірів, чарівні і побутові) в початкових класах не здійснюється.

Існує думка: у світі немає нічого, що не може бути повчальним. Про казки можна з впевненістю сказати те ж: кожна з них є повчальною. І хто б у казці не діяв, його вчинки зрозумілі і дітям і дорослим. Наприклад, у казці «Лисичка і Журавель» діють звір і птах. Це незвично. Зате читачеві ясно, що приймають вони одне одного нечемно. Сюжет казки спрямований на викриття неухважності, корисливості, егоїзму.

Повчальність виражена не прямолінійно і, сприймаючи її, діти не зазнають нав'язливості. Вони захоплюються сюжетом, яскраво намальованими образами, дотепними характеристиками і в ході читання звертають увагу на окремі важливі деталі.

У казках міститься значний освітній і виховний потенціал, тобто вчителю є на що спертись у вихованні учнів в ході роботи над казкою.

Діти щиро переживають горе, нещастя ображених, не байдуже ставляться до загибелі невинних, їм жаль невдачливих. У цьому випадку слід спрямовувати роздуми дітей на те, чому сталося те чи інше, у чому полягає чиясь помилка.

Не менш емоційно молодші школярі сприймають текст, у якому добро бере верх над злом або знедолені і бідні перемагають багатих і ситих. Педагогічна цінність казки полягає в тому, що в ній перемагає справедливість. Радість дітей слід всіляко підтримувати. Вияв радості – виховний момент. Учителю залишається тільки підвести своїх вихованців до знаходження причин радості (чому ви радієте? Чому й треба радіти?).

Аналіз казок збуджує дітей до формулювання оціночних суджень. Це важливо для розвитку мислення молодших школярів. Наприклад, до учнів можна звернутись після прочитання казки «Колосок» із запитанням: «Як назвали мишенят? А як півника? Чому?» У відповідях має прозвучати оцінка характеру казкових дійових осіб. І можна з впевненістю сказати, що в судженні виявиться їх осудливе ставлення до нероб і прихильне – до працьовитих дітей.

Помічено, що учні досить впевнено самостійно визначають характерні ознаки казкових персонажів: доброту, сміливість або боягузтво, чесність або брехливість, чванливість, пихатість тощо.

При розгляді казок (в ході їх аналізу) для узагальнень правомірно ставити питання типу: чим приваблює вас казковий герой? Що відмінного ви помітили в дійових особах казки? За що ми цінуємо їх?

Як свідчить практика проведення уроків читання, учні дають різні оцінки вчинкам одних і тих самих казкових героїв. Як діяти, підкаже ситуація. Але одне можна рекомендувати впевнено: не слід категорично відкидати їхні думки (якщо це не нісенітниця), не можна заперечувати, бо це принижує гідність дітей, це неетично. Найкраще рішення – показати одне з найбільш удалих суджень, залишивши (не відкинувши) і всі інші, по можливості.

Добре те, що казки в читанках є пізнавальними за змістом. Із них діти дізнаються, наприклад, про те, що заєць змінює шерсть, пристосовуючись до умов зими й літа; чому хлібина є родичем зерну жита; і т. д.

Методика роботи над казкою проводиться як над оповіданням, але необхідно врахувати її вид (авторська чи народна; казка про тварин, соціально-побутова чи чарівна) та особливості жанру. Обов'язковими видами роботи для казки можуть бути: проведення словникової роботи (незрозумілі нові або застарілі слова, робота над образними совами і виразами); особливості первинного сприйняття – якщо казка народна, то первинне сприйняття проводиться як виразна розповідь вчителя без опори на текст; аналіз казки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; з'ясування композиції твору (зачин, основна частина, кінцівка; якщо є – повтори); складання плану; характеристика героїв та оцінка їх вчинків; переказ казки; читання в особах; інсценізація.

У читанках всього лише декілька *байок*. Учні знайомляться з ними, починаючи з 3 – 4 класу, тому що наймолодшим школярам сприймати їх важко, оскільки байці властиве таке абстрактне поняття, як *алегорія* – переважно в образах тварин, риб і птахів зображено вчинки і поведінку людей, а наймолодшим школярам притаманне конкретне мислення. Саме з цієї причини виникають труднощі у вивченні байки. Щоб їх подолати, треба пам'ятати вимоги до методики вивчення.

Байка, як і казка, захоплює мальовничим зображенням дійових осіб, зокрема тварин, риб, і птахів. У дітей особливе ставлення до них: вони їх люблять у житті, а тому із зацікавленням слухають розповіді про них. Цією закоханістю у птахів та звірят учитель повинен скористатися: перед роботою над байкою розповісти про звірка, що в байці є персонажем, згадати про його поведінку, відомі дітям.

Мета таких розповідей та бесід – відповідно налаштувати дітей на слухання тексту твору з участю звірят: крім казок, є й інші твори, в яких діють звірі, птахи, риби. Байка – від давнього слова «*баяти*», що означає «*розповідати*». Від казки відрізняються тим, що вона – переважно віршована. Байка складається з двох частин: розповіді про події і моралі.

Успішній роботі над байкою допоможуть притаманні цьому жанру влучність виразів, картинність описів, образні характеристики персонажів: привабливо зображений молоденький, співучий, проворенький Чижик, виразно змальований пихатий Голуб. Діти позитивно реагують на влучні й емоційні слова епізодів байки. Завдання вчителя – донести ці слова перш за все виразним читанням, грамотним аналізом змісту.

Вимоги методики роботи на байкою:

1. Не треба та й не можна одним прийомом розкрити особливості байки як жанру, треба робити це в декілька приймів. У вступній бесіді повідомляється: байка є переважно віршованою.
2. Термін *алегоричність* не вживається.
3. Вести мову про неї варто після аналізу описаних у байці подій (фактичного змісту). Наприклад, так: Ці слова автор адресує (спрямовує) тільки Голубові? (Ні). А кому ж ? (людям). Правильно.

Усім людям. зокрема й нам. Хіба не буває такого, що ми чужій невдачі не співчуваємо, а сміємося? (Буває).

4. В кінці аналізу учитель пропонує знайти слова, в яких містяться повчання (мораль) і запитує: Чим же цінна байка? Чого вона вчить? До чого закликає автор? Що радить? Діти переконуються, що застереження автора байки поширюється на людей. Л. Глібов недарма писав: «Моя байка, добрі люди, у пригоді, може, буде».
5. Узагальнюючи відповіді дітей, учитель робить висновок: байка – художній твір, який малюючи життя, поведки звірів, птахів і риб, засуджує вчинки, що трапляються у людей. Примітка: *Про те, що в байках можуть діяти і люди, школярі дізнаються, наприклад, із байки Л. Глібова «Вовк і кіт».*
6. Як і в роботі над казкою, при вивченні байки не треба наголошувати на тому, що описувані в ній події умовні, фантастичні, вигадані. Навпаки, змальоване в байці слід розглядати як реальне життя тварин, птахів, риб. Умовність зображеного стає зрозумілою, коли учні прочитають мораль.
7. Найправильніше використати ілюстрацію до байки під час її аналізу.
8. Вибіркове читання використовується в ході аналізу змісту.
9. Визначення головної думки збігається з визначенням повчання, оскільки вона міститься саме в повчанні.
10. Бажано байку читати в особах, в ролях і навіть інсценізувати. Її текст – придатний для цього.

В *епічних віршах* наявний розвиток подій (сюжету), тому вони схожі на оповідання й казки, а методика їх опрацювання так само схожа на методику роботи з цими жанрами творів, однак слід пам'ятати, що об'єктом аналізу є поетичний твір. У ньому спостерігається більш насичена, ніж в оповіданнях, образність, своєрідна граматична будова речень, лаконічне змальовування образів. З огляду на це педагогові слід бути особливо пильним до пояснень окремих слів і виразів, тлумачення смислу речень.

Під час аналізу епічного вірша треба пам'ятати, що в ньому представлено емоційне авторське ставлення до героя чи об'єкта зображення; позицію автора стосовно описуваних подій; засуджено чи схвалено дії героїв.

На позицію автора слід також орієнтуватися у визначенні основної думки. Ставлення до зображуваного автор часто висловлює побажаннями, рекомендаціями всім, хто читає. На них важливо зосереджувати увагу.

*Ліричний вірш* – такий, у якому з особливою виразністю подано емоційне ставлення автора до зображуваного, у ньому немає сюжетного розвитку, оскільки відтворено переживання поета чи почуття, властиві не тільки авторові твору, а й усім людям. Авторські почуття передано або через змалювання картин природи або через розкриття подій нашого життя.

У роботі над творами *громадянської лірики* важливо якнайповніше показати ідею, виявити висновки, які випливають з описуваного. Зміст таких віршів треба розкривати на тлі тих змін, що відбувалися й відбуваються в роки розбудови незалежної України. Роботу над

віршами слід доповнювати спостереженням дітей над працею і життям українців. Прикінцеві слова вчителя повинні звучати як заклик, порада, як висловлення гордості за нашу Батьківщину, за її працьовитий народ. Робити це треба не нав'язливо.

Твори *пейзажної лірики* потребують своєрідного підходу до їх вивчення, що зумовлено такими факторами: вірші такого типу невеликі за розміром; у них передано не події із життя людей, а почуття, пов'язані із змалюванням явищ природи, людських переживань; поезія сприяє емоційному пізнанню дійсності.

З огляду на це основною вимогою є читання ліричних віршів, уведення дітей у світ художніх образів через почуття, а далі – від почуттів до думок, висновків. Дітям недостатньо зрозуміти такий твір – їм потрібно його відчутти.

Ефективним засобом налаштування учнів на сприймання вірша *пейзажної лірики* є спогади про екскурсії в парк, ліс, поле, що відповідають змісту прочитаного твору. Відповідний настрій може створити прослуховування музичних записів.

Під час аналізу ліричного вірша мовлення дітей збагачують словами, що називають різні почуття: радість, смуток, замилювання, захоплення, схвильованість, співпереживання. Діти мають недостатній життєвий досвід, тому вони не знають слів, які називають відповідні людські переживання. Важливо не тільки називати ці почуття й емоції, а й розкривати їх зміст.

У змісті сучасних підручників з літературного читання представлено тексти *науково-пізнавальних статей*, у яких викладено розповіді про реальні життєві факти, події в житті суспільства, діяльність конкретних людей. Нариси розширюють знання дітей про працю людей, про рідну землю, про історію наших населених пунктів, про гордість української літератури письменників-класиків і сучасних авторів (Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Л. Костенко, С. Дерманського та ін.) тощо. За матеріалами текстів цього жанру школярі мають змогу ознайомитися з історичними подіями та реаліями сучасного навколишнього світу. Саме в цьому полягає пізнавальне значення текстів нарисів. Водночас вони мають вагомий виховний потенціал. Зокрема, на прикладі прочитаного педагог формує в учнів почуття гордості за людей праці, викликає бажання працювати, виконувати добрі й корисні справи, сумлінно ставитися до обов'язків, пишатися народом та історичним минулим держави.

Під час опрацювання науково-пізнавальних статей потрібно зважати на специфіку викладу. *По-перше*, слід доречно обирати форму підготовки до сприймання тексту. В окремих випадках – достатньо короткого вступного слова для підготовки учнів до слухання, а інколи є потреба попередньо пояснити, про що йдеться у творі, окреслити час і місце подій; витлумачити їхнє значення в історії і назвати причини, чому сучасним людям варто про них пам'ятати.

*По-друге*, важливо ретельно опрацьовувати невідомі слова, поняття, терміни, які в науково-популярних статтях трапляються досить часто, а від розуміння їхнього значення передовсім і залежить усвідомлення змісту нарису.

Для перевірки якості опрацювання тексту статті доречно організувати узагальнювальну бесіду. Її проводять після цілісного аналізу змісту твору. Сформульовані запитання передбачають повторення матеріалу, розповіді про те, що нового дізналися учні під час читання статті, висловлення свого ставлення до прочитаного. Узагальнювальну бесіду проводять також під час опрацювання нарису за загальноприйнятою методикою.

Важливо звертати особливу увагу на опрацювання *легенд*, оскільки їхній зміст надає педагогові широкі можливості для спонукання учнів до роздумів про загальнолюдські етичні цінності. Наприклад, у біблійних легендах порушено пріоритетні морально-етичні проблеми людського буття: уславлено працелюбство, наголошено на важливості турботи про ближнього, досягнення взаєморозуміння, засуджено пиху, зухвальство, заздрощі, насилля.

Для усвідомлення жанру учнями слід починати працювати з біблійними легендами, до того ж передовсім витлумачити зміст слова Біблія. З-поміж ефективних видів освітньої діяльності варто назвати первинне читання вчителем, відповіді на запитання, словникову роботу, роботу за ілюстраціями, інтерактивні методи роботи.

Окрім біблійних, молодшим школярам пропонують для опрацювання народні легенди та перекази, у яких викладено історичні події («Звідки пішло прізвище та ім'я Б. Хмельницького» – 4 клас); представлено спостереження за навколишнім світом (лісом, полем, озером, балкою чи яром) і давніми пам'ятками людського життя в цьому світі (руїнами, могилами, хрестами, польовими криничками, журавлями).

Спільною рисою для всіх цих творів є присутність у них ще одного невидимого персонажа – німого свідка того, що відбувалося в давнину.

Здебільшого специфіка роботи над легендами така сама, як над оповіданнями та казками.

За вимогами сучасної методики навчання літературного читання в 3–4 класах передбачено організацію окремих уроків для роботи з малими фольклорними жанрами – *загадками, прислів'ями, скоромовками*, однак ці види усної народної творчості урізноманітнюють прийоми освітньої роботи з першого року навчання. Зокрема, вони надають освітньому процесу елементів гри, що з позиції психології є доцільним у навчанні школярів 6–10 років. Їх рекомендовано застосовувати у функції дидактичного матеріалу в процесі вдосконалення техніки читання, формування літературної вимови; саме ці жанри є одним з першорядних складників розвитку мовлення й мислення.

Учні ознайомлені із загадками й скоромовками ще з періоду дошкілля, тому тлумачити зміст цих понять не потрібно, проте важливо окреслити суть поняття прислів'я й акцентувати на тому, що цей вислів у вигляді ритмічно сформованого та досить часто заримованого речення віддзеркалює багатовікові спостереження народу за особливостями поведінки людей і специфікою навколишнього середовища, виражаючи це узагальненим повчанням.

Роботу із загадками й прислів'ями важливо організовувати на уроках різних типів: на уроці пояснення нового матеріалу, а також на уроці узагальнення опрацьованого.

Для збагачення мовлення молодших школярів прислів'ями важливо постійно заохочувати дітей до заучування їх напам'ять, час від часу використовувати у відповідних мовленнєвих ситуаціях, спонукати до введення в усне учнівське мовлення.

*Позакласне читання* – невіддільний складник курсу літературного читання в початковій школі. Першорядною метою змістової лінії «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою» є вироблення в молодших школярів *читацької самостійності*, сприяння розвитку *інформаційної культури* учнів [3].

Для досягнення цієї мети важливо реалізувати такі *завдання*:

- вироблення прийомів самостійної роботи з різноманітними видами дитячих книжок, довідковими матеріалами;
- розвиток умінь знаходити й вибирати потрібну інформацію для розв'язання освітніх завдань;
- виховання потреби в систематичному читанні для саморозвитку й самопізнання, естетичного задоволення.

Виконання окреслених завдань важливо здійснювати *за етапами*, що враховують специфіку кожного вікового періоду за класами. Це дозволяє обрати відповідну методичку роботи та організувати освітню діяльність учнів, дібрати найбільш оптимальний матеріал, визначити види бібліотечно-бібліографічної допомоги, типи й структури уроків.

У системі роботи з позакласного читання потрібно враховувати низку вимог. По-перше, позакласне читання є обов'язковим доповненням до роботи на уроках класного читання, що може мати віддзеркалюватися у зв'язку між темами («Книжка – найкращий винахід людства», «Цікаве для допитливих»), визначеними для опрацювання на уроках класного й позакласного читання; між вивченням творів окремих авторів (наприклад, А. Костецький, С. Дерманський, Л. Костенко, Д. Білоус); між жанрами (казки, байки, легенди, фольклорні твори), однак такий зв'язок спостерігається не завжди.

Для дотримання цієї вимоги передбачено такі види діяльності: а) *хвилинки позакласного читання*, на яких учні розповідають, про що вони читають зараз; відповідають на запитання за змістом прочитаного, ілюструють відповідь фрагментами прочитаних текстів; б) *робота з виставкою книг*; в) *оформлення рубрики «Це цікаво прочитати»* в куточку позакласного читання для рекламування кращих зразків дитячих творів.

По-друге, результати опрацьованих на уроках позакласного читання творів обов'язково враховують на узагальнювальному уроці з теми. У системі вироблення в учнів умінь самостійного читання умовно виокремлюють *три етапи*: підготовчий, початковий та основний.

Період навчання грамоти (1 клас) визначають *підготовчим* етапом позакласного читання: вводять роботу з дитячими книжками, хоч учні оволодівають навичками первинного поскладового читання. На цьому етапі в учнів формують такі уявлення: різноманітність тематики творів (про рідний край, природу, дітей та їхні пригоди); різноманітність жанрів (оповідання, вірші, казки, загадки); різноманітність наповнення (книжка-твір і книжка-збірка); авторські твори та ті, що не мають авторів (фольклорні твори).

Добір дитячої літератури для 6-річних учнів пов'язано із специфікою їхнього сприймання, з рівнем розвитку навички читання, понятійного мислення. У першокласників слова ще пов'язано з конкретними об'єктами і явищами, тому зоровий супровід тексту має першорядне значення – обсяг ілюстрацій має бути на сторінці чи розвороті 60–70%.

Дітей практично ознайомлюють з такими поняттями: письменник, прізвище, назва (заголовок) книжки (твору), малюнок (ілюстрація), обкладинка, написи на ній, корінець, сторінка. Зокрема, виробляють уміння правильно називати твір (прізвище автора, назву) та первинні вміння читати-розглядати дитячу книжку (школяр може висловити передбачення, про що йтиметься в пропонованому творі). Окрім того, першокласників ознайомлюють з дитячими періодичними виданнями (газета, журнал); з поняттями: бібліотека, бібліотекар, читальна зала, книжкова виставка. Також учні засвоюють правила гігієни читання-розглядання, правила збереження книжки та поведінки в бібліотеці.

Протягом цього періоду важливо виробити бажання й уміння самостійно працювати з книгою; розширити читацький кругозір (близько 25–30 книг на рік), навчити вибирати книгу за обкладинкою та ілюстраціями.

На цьому етапі важливо впроваджувати *метод читання-розгляду*, перевагами якого є: викликає інтерес дитини до книги завдяки яскравим малюнкам та цікавим художнім оформленням; сприяє осмисленому вибору книжки для читання; забезпечує розуміння запропонованого твору.

Як відомо, на одному з уроків навчання грамоти (читання) щотижня відведено 15–20 хв на організацію роботи з дитячою книгою. У змісті цієї роботи передбачено підготовчу бесіду перед сприйманням твору (2–3 хв); слухання твору (3–7 хв); обговорення й відтворення прослуханого (4–6 хв); посторінковий розгляд дитячої книги, у якій подано твір (3–4 хв).

За умови володіння достатнім рівнем читання першокласникам, як і в наступних класах, проводять уроки позакласного читання один раз на два тижні.

Період вироблення в школярів достатнього рівня техніки читання (орієнтовно 35–45 слів за хвилину) за часом збігається з *початковим етапом* формування читацької самостійності (2 клас). Учні починають самостійно читати книжки без додаткових зусиль не лише вголос, а й мовчки (з другого півріччя).

Учням-другокласникам пропонують дитячі художні твори для слухання (обсягом 500–1500 слів); для самостійного читання (140–400 слів). Тематику творів для читання розширюють, а також збільшують кількість нових книг та їхніх авторів. Важливо передбачити роботу з науково-пізнавальними дитячими творами, творами про тваринний і рослинний світ, з дитячою періодикою. Обсяг книг для дитячого читання не повинен перевищувати 30–36 сторінок.

Специфічними рисами цього етапу навчання є: а) самостійне читання (школярі читають твір після прочитання його вчителем); б) опрацювання кількох творів, принаймні – двох; в) добір книг здійснює вчитель переважно до тематики творів класного читання.

На уроках позакласного читання передбачено умовно дві частини: перша – слухання; друга – самостійне читання. На початку уроку пропонують роботу з виставкою книжок (не більше 5 хв) та підготовчу бесіду перед сприйманням твору (2–3 хв). Затим – слухання твору для мотивації учнів до самостійного читання; колективний розгляд книжки (не більше 7 хв); бесіда за змістом прослуханого (не більше 5 хв); самостійний розгляд нової книжки (орієнтовно 5 хв). Друга частина уроку – самостійне читання нового твору (10–12 хв); бесіда за змістом прочитаного твору та перевірка рівня самостійного читання-розгляду (орієнтовно 10 хв).

Упродовж 3–4 класів триває *основний* етап вироблення читацької самостійності. Одним із завдань цього етапу є вдосконалення загальних читацьких умінь, а також формування читацьких умінь з огляду на індивідуальні особливості кожного читача. Зокрема, розширювати читацький кругозір; формувати потребу самостійно і свідомо вибирати та осмислено читати дитячі книжки; удосконалювати тип правильної читацької діяльності.

Засобом індивідуалізації читацьких умінь є самостійне виконання домашніх завдань до уроків позакласного читання та перевірка їх якості. Із-поміж можливих – завдання, обов'язкові для виконання всіма учнями; додаткові – для допитливих; проблемні завдання. Коло читання збагачують творами зарубіжних письменників, рекомендують опрацювати протягом року 16–18 книжок обсягом до 150 сторінок кожна або книжки-збірки більше ніж 150 сторінок.

У структурі уроків цього етапу передбачено обов'язкове обговорення творів, прочитаних самостійно вдома. З огляду на це вчитель організовує роботу з виставкою книг, які учні прочитали самостійно до уроку; фронтальну бесіду про зміст та персонажів прочитаних творів; доповнює та розширює читацький досвід школярів; пропонує домашнє завдання.

На уроках позакласного читання в 3–4 класах бесіда завжди фронтальна, яку не рекомендують замінювати індивідуальним переказом прочитаного. Для забезпечення високої активності участі кожного потрібно володіти матеріалом з теми уроку, уміти ставити для обговорення такі питання, відповіді на які може дати кожен учень.

Для організації ефективного уроку позакласного читання варто враховувати такі вимоги:

1. До кожного уроку потрібно обов'язково добирати *влрави*, спрямовані на розвиток умінь користуватися прийомами самостійної читацької діяльності: відтворення змісту вибраної й прочитаної книги за частинами, за планом; використання довідкових джерел та матеріалів із періодики; засвоєння послідовності: автор – назва – тема книги.
2. Активізації читацьких інтересів сприяють *цікаві запитання-завдання, літературні ігри, вікторини* за змістом прочитаних книг.
3. Обов'язковим елементом уроків позакласного читання є постійне *дотримання зв'язку уроків класного й позакласного читання* завдяки інтеграції освітніх матеріалів на обох видах уроків.



4. Проведення на уроках класного читання *п'ятихвилинки поза-класного читання*, які є однією з форм контролю самостійної читацької діяльності.
5. До *фронтальної бесіди* за змістом прочитаного важливо залучати якнайбільше учнів класу.
6. У структурі основного типу уроку позакласного читання обов'язковим є проведення *бесіди-дискусії* за змістом прочитаних творів, що передбачає обговорення різних позицій стосовно змісту та героїв опрацьованих творів.
7. Роботу над *свідомим читанням* слід поєднувати з виразним читанням уривків, із вибіркоким та стислим переказом, цитуванням уривків напам'ять.
8. Важливим складником є *словникова робота* для ознайомлення з такими поняттями: картотека, каталожна картка, каталог та ін.
9. Під час позакласного читання потрібно виробляти та перевіряти *вміння користуватися книгою*, орієнтуватися в ній (розуміти значення ілюстрацій, посилань, передмови, післямови, змісту).
10. Використання на уроці *наочності та ІКТ* є додатковим засобом, оскільки вони відволікають увагу молодших школярів.
11. Водночас із стандартними уроками позакласного читання проводити *нетрадиційні* (інтегровані, уроки-подорожі, уроки-КВК, уроки-ранки та ін.).

Нестандартні (варіативні) уроки позакласного читання дають змогу урізноманітнити зміст і форми роботи, з-поміж яких найпоширенішими є:

*Урок-ранок* – це гра, якою можна завершити опрацювання окремої теми, зокрема з урахуванням жанру творів (казки, байки тощо). До уроку розробляють сценарій із завданнями для дітей та інсценівками, сценками, «живими картинками»; проводять репетиції. Додатково добирають загадки, вірші, пісні, ребуси. Сценарій ранку охоплює 30 хвилин, а 15 хвилин організовують роботу з доповнення, розширення та уточнення читацького досвіду школярів.

*Урок-звіт* передбачає перевірку результатів самостійної читацької діяльності дітей з обраної теми. Обов'язково потрібно запланувати роботу з виставкою книг або із «Живою виставкою» для впізнання прочитаних творів та їхніх авторів. Учні готують цікаві й змістовні розповіді про авторів, переказ змісту та інсценізації (драматизації) уривків із прочитаних творів, добирають питання, цікаві завдання, вікторини, загадки, ілюстрації. Урок-звіт зорієнтовано на вироблення вмінь узагальнювати, порівнювати, знаходити спільне, обґрунтовувати і підтверджувати відповіді фрагментами з прочитаних творів.

*Урок-усний журнал* проводять для розширення читацького кругозору учнів, формування їхніх літературних здібностей. У змісті передбачено театралізовану виставу з емблемою, музичний супровід, оформлені обкладинку та рубрики журналу. Урок спрямовано на формування вміння добирати із довідкових джерел потрібну цікаву інформацію про авторів творів; детально, стисло та вибірково переказувати прочитане; на вироблення вмінь виразного читання, драматизації; розпізнавання книги, автора, твору за фрагментом, ілюстрацією, запитаннями.

*Урок-захист читацького формуляра* зорієнтовано на перевірку частоти відвідування учнями бібліотеки, якості самостійного читання та вміння ставити питання до прочитаного й відповідати на них. Заздалегідь потрібно ознайомитися із читацькими формулярами учнів, колективно їх проаналізувати й обрати кращого читача, який прочитав протягом визначеного періоду найбільше книг. Учні класу пропонують прочитати окремі твори й підготувати цікаві питання за змістом, деталями сюжету, ілюстраціями, характеристикою персонажів, мовою твору, ідейним задумом автора тощо. На такому уроці кращий читач «захищає» якість свого читання.

*Урок-читацький залік* передбачає перевірку сформованості читацьких інтересів молодших школярів. Один з учнів класу готує розповідь про місце, де він бере книги для читання, про улюблені твори та їхніх авторів, про пріоритетні жанри художньої літератури у власному читанні, про журнали і газети, як читають у родині. Інші формулюють запитання для з'ясування його читацьких інтересів.

*Урок-захист читацького щоденника* проводять для перевірки сформованості вміння орієнтуватися в авторському колі, у прочитаних творах, їхньому змісті, персонажах, вести читацькі щоденники. Відповідно до вимог у читацькому щоденнику передбачено такі рубрики: автор, назва, персонажі, короткий зміст (анотація, рецензія), питання за змістом, «словникова скарбничка», «хитрі питання». Під час підготовки педагог вивчає якість ведення читацьких щоденників, добирає питання та завдання за прочитаними творами, фіксує помилково зроблені записи.

На захисті доцільно впроваджувати такі прийоми роботи: рубрика «Автор» – назвати прізвища авторів за алфавітом, згадати їхні справжні імена та по батькові, псевдоніми, пізнати їх на портретах; рубрика «Назва» – аукціон «Хто більше?» – згадати назви прочитаних творів обраного автора, скласти з «розсипаних» складів (слів) назви творів, указати перекладні твори, які мають варіативні назви, виправити помилки у запропонованих назвах; рубрика «Герої» – визначити за поданими описами героїв, порівняти їхні характеристики, підготувати «Живі картинки»; рубрика «Зміст» – відгадати за анотацією твір, редагувати записи; рубрика «Питання за змістом» – визначити твір за поданими в щоденниках запитаннями; рубрика «Мовна скарбничка» – визначити твір за ключовими словами, вибрати образні слова; рубрика «Хитрі питання» – дібрати цікаві питання до героїв та авторів творів для перевірки уважності під читання, розвитку вміння помічати незвичайне, нове.

Однією з форм організації роботи з позакласного читання є бібліотечні уроки, першорядним завданням яких є формування бібліотечної та бібліографічної культури молодших школярів. Їхнє змістове наповнення залежить від вимог програми до кожного класу:

Першокласників важливо ознайомити з поняттями бібліотека, бібліотекар, читальна зала та з найважливішими правилами поведінки в бібліотеці.

Другокласникам рекомендовано ознайомитися з видами бібліотечно-бібліографічної допомоги, зокрема з пропонуваним для

читання списком дитячої літератури, книжковою виставкою (авторською, тематичною); практично засвоїти поняття «абонемент» та зрозуміти зміст роботи бібліотекаря, з порядком розташування книжок на полицях у відкритому фонді; формувати вміння самостійно знаходити потрібний твір за змістом (переліком) творів; добирати книжки на запропоновану тему.

Третьокласники удосконалюють уміння самостійно добирати і читати дитячі книжки за рекомендованими темами, бібліографічними списками, книжковими виставками; знаходити потрібну книжку у відкритому фонді дитячої бібліотеки за каталожними роздільниками; за потреби користуватися довідковою літературою (енциклопедіями, словниками, довідниками).

Четвертокласники вдосконалюють уміння самостійно орієнтуватись у колі дитячих книжок, знаходити потрібну, користуючись відкритим книжковим фондом бібліотеки, бібліографічними покажчиками, рекомендаційними списками, книжковими виставками; за завданням учителя знаходити потрібну інформацію в різних довідкових джерелах (науково-популярні книжки з різних галузей знань, словники, енциклопедії, періодичні видання).

*Бібліотечні уроки* передбачають виховання культури читання, залучення дітей до самостійного пошуку важливої інформації, вироблення навичок самостійного вибору книг для читання та їхнього пошуку в бібліотеці, користуватися довідковими матеріалами. Протягом року планують кілька бібліотечних уроків, окремі з них проводять працівники бібліотеки.

*Тематику та зміст бібліотечних уроків* планують залежно від рівня сформованості читацької самостійності. Протягом навчання в початковій школі учням можна пропонувати ті самі теми, однак зміст потрібно корегувати згідно із програмними вимогами. Орієнтовними темами таких уроків можуть бути: «Як створюється книга», «Основні елементи книги», «Помічники у виборі книг», «Дитяча бібліотека», «Періодичні видання» тощо.

Освітні, розвивальні й виховні завдання уроків позакласного читання можна повністю реалізувати з дотриманням важливих умов, з-поміж яких значущим є матеріальне забезпечення: наявність книг, таблиць, виставки книг, читацького куточка тощо. Зокрема, за методичними вимогами в *«Куточку читача»* доцільно представити пам'ятки для учнів «Як знайти в бібліотеці потрібну книжку», «Як готуватися до уроків позакласного читання»; подати тему наступного уроку позакласного читання; розмістити список рекомендованої літератури до нього; укласти словник бібліотечно-бібліографічних термінів, список прочитаної літератури (автор, назва, основні персонажі, що сподобалося); оформити рубрики «Це цікаво прочитати» (анотації до книг, ілюстрований каталог), «Кращі читачі», «Цікаві завдання».

У класі також доцільно створити *бібліотеку й каталог* до неї для вільного користування на уроках та в позаурочний час. Таку бібліотеку створюють діти, приносячи книги з власних бібліотек. Педагог залишає в класній бібліотеці кращі видання, за якими учні укладають каталог і картотеку.

Важливою умовою якості уроку є підготовка *виставки книжок* за темою. Виставку розглядають за планом, який відповідає темі й меті уроку: з'ясовують відповідність книжок темі, наявність однакових книжок, для книг з однаковими назвами визначають відмінності; називають авторів, жанри представлених творів тощо. Також можна організувати *виставку нових книг з анотацією*.

Окрім того, орієнтирами для вибору книг у класі є *список рекомендованої літератури* з позакласного читання на наступний урок, на чверть, семестр, рік; *плакат «Що ми читаємо?»* з кишеньками для рецензій; *таблиця «Що ми прочитали протягом місяця»*, з кишеньками для карток, на яких учні вказують ім'я та прізвище автора, назву книжки, головних дійових осіб, уподобання, та карток із *завданнями, конкурсами, вікторинами, виставкою малюнків* до прочитаних творів з позакласного читання.

З другого класу обов'язковою вимогою є ведення *читацьких щоденників* з рубриками, кількість і наповнення яких зростає з кожним класом.

У роботі з позакласного читання рекомендують застосовувати такі *прийоми організації дитячого читання*: організований запис до бібліотеки; допомога в доборі книжок (з огляду на інтереси учнів; вимоги шкільної програми; розвиток учнів цього віку); контроль за відвідуванням бібліотеки; визначення якості дитячого читання (переказ прочитаного; відповіді на питання). Окрім того, у сучасній методиці передбачено використання *прийомів залучення учнів до читання книги*: бесіда про прочитану книгу; робота з книжковою виставкою; екскурсія до бібліотеки; читання улюбленої книги; драматизація (інсценізація) за прочитаним; літературна гра; конкурс кращих саморобок та малюнків до прочитаних творів; робота з наочною (ілюстраціями), засобами масової інформації (кіно, телебачення, радіо, ІКТ).

Для досягнення високих результатів формування читацької самостійності молодших школярів також важливо організувати *позаурочну роботу з дитячою книжкою* – залучити учнів до активної читацької діяльності з упровадженням окремих видів роботи, рекомендованих вище для уроків позакласного читання.

Окрім того, у позаурочній діяльності передбачено участь у різноманітних, пов'язаних з книжкою та з читанням заходах, найпоширенішими з яких є *літературні ігри*: «Чи знаєш ти авторів?», «Пригадай відомі рядки», «Упізнай вірш (казку, байку)», «Хто читає більше», «Літературні шаради (вікторини, загадки, кросворди)», «Художній портрет», «Карнавал художніх персонажів»; *конкурси* на кращого декламатора, знавця загадок, творів на запропоновану тему, творів обраного письменника, ілюстратора дитячих книжок; *проведення днів (тижнів)* одного художнього твору, дитячої книжки, улюбленого письменника, казки або творів інших жанрів; *літературні вернісажі, усні журнали, екскурсії, літературні гуртки* тощо.

Отже, у сучасних умовах розбудови й реформування освітньої системи в Україні важливо на уроках літературного читання організувати освітньо-виховну діяльність молодших школярів так, щоб було створено сприятливі умови для формування особистості

читача кожного учня; для вироблення в них читацької самостійності та здатності добирати, аналізувати й використовувати потрібну інформацію.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти. Київ: «Світоч», 2019. С. 12–13.
2. Державний стандарт початкової освіти. Київ: «Світоч», 2019. С. 4–10.
3. Джежелей О. В., Ємець А. А. Позакласне читання. 1–4 класи: методичні поради, розробки уроків. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
4. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 280 с.
5. На допомогу вчителю початкових класів. 3 клас: для загальноосвіт. навч. закл. України. Київ: ВД «Освіта», 2016. 160 с.
6. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (наказ МОН України № 1009 від 19.08.2016).
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах. Київ: Освіта, 2007. 291 с.
8. Типові освітні програми для загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: «Світоч», 2019. 336 с.

**Єрмакова Н.О.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИНАМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сучасного сьогодення значно зріс інтерес науковців до психології різновікових дитячих об'єднань, оскільки психолого-педагогічний потенціал таких груп подібний до потенціалу родини. Також збільшилася кількість малокомплектних навчальних закладів, в яких різновікові об'єднання дітей – вимушена необхідність. Частою є практика об'єднання учнів різних класів у групи продовженого дня. Більшість досліджень охоплюють різновікові об'єднання дітей дошкільного та підліткового віку, у той час як угруповання дітей молодшого шкільного віку є найменш вивченими. Актуальною є також оптимізація динамічних процесів у різновікових групах молодших школярів, що і зумовлює науковий інтерес нашого дослідження.

**Метою нашої роботи** є теоретичне обґрунтування ефективних методів оптимізації динамічних психологічних процесів у різновікових групах молодших школярів.

Динамічні процеси в малих групах розробляли П. Горностай, К. Левін, Я. Холландер, А. Кирпичник, питання міжособистісних взаємин у малих групах вивчали Л. Долинська, Г. Люблінська, С. Рубінштейн, О. Скрипченко психологічні особливості молодших школярів описано у працях Л. Божович, Л. Ліснівської, В. Мухіної, О. Скрипченка,

Л. Долинської, З. Огороднійчук, психолого-педагогічні особливості різновікового середовища представлено дослідженнями О. Бутенко, Л. Зінковської, Т. Репіної, О. Столяренко та ін.

Соціальна психологія переважно досліджує поведінку та моделі діяльності людей як членів соціальних груп. Причому підкреслюється, що оскільки зміст діяльності учасників групи уніфікований, то і психологічні характеристики групи є спільними для її членів. Такими спільними характеристиками виступають цілі, цінності, норми та інтереси групи. Щоб усвідомити власну приналежність до певної групи, кожен її член привласнює ці характеристики. Загальним принципом малої групи є засвоєння її членами почуття «ми», що свідчить про їх приналежність до певної групи. Саме в тому, що група є певною системою діяльності, що входить до системи соціальних відносин, і полягає головне значення групи для особистості.

Серед процесів, які регулюють діяльність малої соціальної групи, важливо виокремити групову динаміку. *Групова динаміка* – галузь в соціальній психології, яка досліджує важливі процеси малої групи: її структуру; згуртованість; керівництво і лідерство; розвиток; формування цінностей та норм; групові санкції по відношенню до тих членів групи, які демонструють девіантну поведінку.

Термін групової динаміки запропонував К. Левін. Вчений вважав її важливим напрямом у галузі вивчення малих груп, який досліджує позитивні і негативні сили, що діють у групі [18]. У 1945 р., завдячуючи цьому вченому, було засновано Центр дослідження групової динаміки при Массачусетському технологічному університеті. Головною метою діяльності Центра було вивчення комплексу складових динамічних процесів, що відбуваються у групі за певний проміжок часу, і встановлення причин і закономірностей того, яким чином вони позначаються на життєдіяльності групи та кожного з її членів. На базі досліджень, проведених зазначеним Центром, К. Левін відкрив два основні закони групової динаміки:

1. Ефективнішим є цілеспрямований вплив на усю групу одразу, а не на окремих її учасників поодиноці, оскільки в такий спосіб кожен її член розуміє позицію кожного і усвідомлює значущість спільної координації зусиль задля досягнення спільної мети.
2. Взаємозалежність учасників є основою, базисом, на якому можливий розвиток групи. Уподібнення членів групи об'єднує їх і робить можливим встановлення дружніх стосунків між її членами, яке часто відбувається несвідомо.

Згодом відкриті К. Левініми закони набули практичного підтвердження, що сприяло проясненню функцій та моделей розвитку різних груп. Механізми групової динаміки дозволяють встановити рівновагу між стабільністю і розвитком групи. Розглянемо основні психологічні механізми групової динаміки, запропоновані представниками соціальної психології.

По-перше, основою руху групи у напрямку її розвитку або деградації є *ідеосинкразійний кредит* лідеру. Поняття «ідеосинкразійний кредит» вперше було вжито Я. Холландером, який розумів його як авансування довірою лідера, надання йому дозволу у певних

обставинах відхилятися від норм, прийнятих у групі [4]. На думку вченого, значущість даного механізму в тому, щозавдяки високо-статусному члену, якому надається ідеосинкразійний кредит, з урахуванням зміни обставин, відбувається переорієнтація групи в цілому, що сприяє переходу групи на більш високий рівень розвитку.

По-друге, на динамічні процеси у групі впливає *ефективність розв'язання суперечностей у групі*, причому роль, яку здійснює лідер у цьому процесі, є, на думку Я. Холландера, вирішальною.

Проблемою колективоутворення також займався А. Кирпичник [6]. Найголовнішими цей вчений вважає такі види суперечностей:

- 1) Між поточною мобільністю групи і зростанням її потенціалу;
- 2) Між посиленням бажання членів групи до самоствердження і самореалізації і одночасним бажанням індивідів належати до групи, бути з нею «одним цілим».

Дослідник вважав, що внутрішньогруповий конфлікт при вмілому його супроводі з боку лідера та авторитетних членів групи – це, хоч і небезпечна та болісна, але і потенційна можливість пришвидшити перехід групи на вищий рівень. Внаслідок ефективного долання конфліктних ситуацій організація групи стає сталою, більш чітко закріплюються статусно-рольові позиції лідера, зростає його авторитет, і кожен член групи також набуває навичок ефективної поведінки у конфлікті.

По-третє, на динамічні процеси у групі впливає пов'язане з попередніми двома соціально-психологічними феноменами явище *психологічного обміну*, яке полягає у комунікації, внаслідок якої відбувається надання вищого психологічного статусу учасникам групи, що зробили вагомий внесок у житті групи: їх дії є цінним внеском у функціонування групи, завдяки чому у групі є усі шанси досягти цілей, втілити цінності та зайняти більш високе положення серед інших груп [1, с. 216].

Психологи І. Олтмен та Д. Тейлор виокремлюють чотири важливі етапи проходження психологічного обміну: 1) орієнтації (мають місце обмежені нетривалі контакти); 2) поверхневого емоційного обміну (контакти часті, але неглибокі); 3) повного емоційного обміну (спілкування глибоке, але обмежене, стосується лише певних областей); 4) повного обміну (контакти вибіркові, глибокі, охоплюють різноманітні особистісні області, відбуваються як на інтимному, так і на поверхневому рівнях) [1; 4; 13]. З точки зору динаміки групових процесів важливим є те, що в разі конфліктної взаємодії або несумісності в особистісних і поведінкових аспектах відбувається порушення у сфері ціннісного обміну у членів групи і взаємодія повертається до першої стадії – орієнтації.

Отже, доходимо висновку, що лише внаслідок реальних групових дій відбувається розвиток групи. Відповідно до участі членів у діяльності групи стає зрозумілою її статусна диференціація.

С.Д. Максименко зауважує, що *норми* також відіграють важливу роль у характеристиці механізмів групової динаміки. Вони формуються під час соціальної взаємодії між учасниками у процесі розв'язання ситуацій, важливих для життєдіяльності групи [11]. Норми

застосовуються у якості стандарту рольової поведінки у групі. Є норми, які підтримують майже усі, інші визнають лише декілька членів групи. Залежно від того, наскільки учасники групи можуть дозволити собі ненормативну поведінку та характеру заохочень вирізняють формальні норми (нагороди, осуд, заохочення) і неформальні (схвалення або несхвалення).

О. Г. Ярошенко зазначає, що норми як стандартизовані правила поведінки необхідні групі школярів для того, щоб зберігалися сформовані в ній статуси і ролі, її загальна структура [17, с. 35]. Допоки людина не включена у систему групових відносин і не приймає групові норми як еталон власної поведінки (або не згодна з ними і їх не виконує у повній мірі), вона розглядається лише як формальний член групи, який є таким лише на словах.

Стосовно групи молодших школярів (дітей 6-11 років), то говорити про стійкі норми їх колективу зарано – вони іще не сформовані. Але саме у цей період закладається фундамент нормативної регуляції у дитячому колективі. І якщо вчителю вдасться допомогти молодшим школярам створити правила, які ефективно регулюватимуть відносини між учасниками групи – міцне підґрунтя раціональної нормативної регуляції у групі буде закладено.

Механізми групової динаміки також залежать від *характеру впливу групи на її членів*. Соціальні психологи окрім впливу за допомогою норм, який ми розглянули вище, велику увагу приділяють інформаційному впливу [4, с.137]. *Інформаційний вплив* здійснюється під час отримання особистістю інформації, якої їй не вистачає для побудови ефективної особистої поведінки. У випадку, коли така інформація стає для індивіда вкрай необхідною (зокрема, у молодшому шкільному віці), поведінка інших стає особливо цінною.

Порівнюючи нормативний і інформаційний вплив з погляду динамічних процесів у малих групах, зазначимо, що інформаційний вплив є більш цивілізованим, оскільки особистість зазнає менших утисків з боку інших, які змушують її дотримуватися існуючих у групі норм, щоб бути прийнятою [1].

Ефективність нормативного впливу залежить від трьох чинників: 1) важливості групи для особистості (референтні групи, цінність яких для індивіда є очевидною і безсумнівною, є найбільш нормовпливовими); 2) характеру впливу (наскільки сильним є взаємовплив групи і індивіда); 3) особистого простору та кількості людей у групі.

Якщо члени групи, які у меншості, об'єднуються один з одним, то вони можуть мати достатньо сильний соціальний вплив на окремих людей і на групу в цілому. Вплив групової меншості часто розглядається як *інформаційний тиск*, який проявляється в тому, що невелика група людей навіює свої думки та ідеї іншим членам групи. Ефективними умовами впливу групової меншості на більшість виступають: 1) послідовне дотримання власної позиції; 2) впевненість у собі; 3) статус.

До важливих механізмів групової динаміки у малих групах дослідники також відносять феномен групової згуртованості [13, с. 137-138; 1, с. 216-218]. *Групова згуртованість* полягає у



подібності настанов, думок щодо цілей та особливостей діяльності групи, загальних рис її існування. Завдяки дії цього механізму структура групи, яка задається зовні, стабілізується та трансформується у системний психологічний організм, певну спільноту, з власними особливими законами. Згуртованість малої групи проявляється у єдності цінностей, цілей і норм, глибокому визнанні їх усіма членами, розвиненим почуттям відповідальності за результати спільної діяльності. Лише за наявності високої згуртованості групу називають колективом (К. Левін, Д. Майєрс, А. М. Лутошкін, А. В. Петровський, Л. І. Уманський).

Згідно з теорією діяльнісного опосередкування А. В. Петровського, інтегратором групи, що призводить до формування згуртованості, є спільна діяльність її учасників. Вчений зауважує, що згуртованість формується на основі міжособистісних стосунків членів групи, які характеризуються схожістю та взаємодоповнюваністю мотивів, інтересів, ставлення, темпераменту тощо [1; 4; 13]. Отже, взірцеві міжособистісні відносини у групі – такі, що характеризуються задоволенням учасників групи процесами і результатами взаємодії, супроводжуються розумінням, взаємною повагою та ентузіазмом при взаємодії.

Л. Е. Орбан-Лембрик дотримується точки зору, що динамічні процеси малої групи включають *процес прийняття групових рішень*, зокрема – співвідношення групового та індивідуального прийняття рішень у групі [13]. Якщо нормою у групі виступає обговорення важливих питань, під час якого учасники доходять спільного рішення, це сприяє розвитку групи, підсиленню її референтності для усіх її членів, руху групи у напрямку до колективу, в якому кожен усвідомлює свою цінність і значущість. При переважанні групового прийняття рішень над індивідуальним усі члени групи несуть відповідальність за виконання рішень, відбувається розподіл обов'язків, що збільшує ймовірність його виконання. Отже, групове прийняття рішень є більш доцільним для розвитку групи.

Переважаання індивідуального прийняття рішень у групі, на думку дослідниці, негативно впливає на динамічні процеси у групі, оскільки сприяє підвищенню конфліктності усередині групи.

Проте, конфлікти є невід'ємною частиною життя будь-якої групи, оскільки розбіжність інтересів, цілей, позицій, думок або поглядів буде існувати завжди, допоки існує людство.

Лише незначну кількість конфліктів можна умовно визначити як конструктивну – якщо при їх розв'язанні стабілізувалася або навіть – покращилася діяльність групи за рахунок закріплення існуючих або формування нових групових функцій, ролей, правил. Так буває, наприклад, коли внаслідок виснажливої конфронтації конфліктна особистість залишає групу. Більшість конфліктів є деструктивними, оскільки в результаті їх поступового розгортання відбувається протистояння учасників, а згодом – руйнування функцій, ролей і правил групи.

Психологічна атмосфера під час протистояння у групі є дуже напруженою – порушується дисципліна, наявні психологічні травми навіть в учасників, які є лише пасивними спостерігачами конфлікту. Для

розв'язання деструктивних конфліктів, які руйнують не тільки групу, а і психічне здоров'я її учасників, необхідне навчання педагогів основам практики медіаторства, у найбільш складних випадках – залучення психологів або медіаторів, які виконують функцію посередництва у конфлікті, навчають стратегіям ефективного копінгу. Для груп молодших школярів ефективним є обговорення і відпрацьовування стратегій, які відповідно до конфліктної ситуації можна застосувати. К. Томас і К. Кілмен виокремили *п'ять стратегій ефективної поведінки у конфлікті* – уникнення, пристосування, компромісу, співробітництва та суперництва [1; 4; 13]. Уникнення полягає у використанні зусиль учасником групи, щоб не потрапити у конфліктну ситуацію, воно спрямоване на упередження конфлікту. Пристосування полягає у відмові від негайного отримання бажаного, готовності поступитися своїми інтересами, щоб не потрапити в епіцентр конфлікту. Суперництво – тактика, що полягає у наполегливому відстоюванні власної позиції, яка ефективна лише у випадках повної моральної правоти та компетентності у питанні. Сором'язливі, невпевнені у собі діти є особливо вразливою категорією, яку необхідно підтримати педагогу у суперництві, оскільки це сприятиме зміцненню їх особистості, статусу у груп. Навчання дітей ефективній практиці асертивного (доброзичливого, без фізичних і вербальних погроз і образ) відстоювання власних цінностей є профілактикою прихованого булінгу серед учнів, саме воно сприяє переходу деструктивного конфлікту у конструктивний. Стратегія компромісу є також ефективною, у виграші обидва учасники конфлікту. Але внаслідок того, що виграш учасників хоч і швидкий, але – неповний, існує загроза повторного розгортання конфлікту. Найкраща стратегія – співробітництво – коли учасники шукають інші безпрограшні варіанти, які будуть прийнятні для усіх.

Часто саме лідер групи, налаштований на співробітництво, здатний ефективно розв'язувати конфлікти, забезпечує необхідний позитивний вплив на функціонування групи, сприяє її єдності та організованості. За визначенням М. Й. Варія лідер – це учасник групового об'єднання, що за власним бажанням бере на себе більшу відповідальність за досягнення цілей групи [2]. Тому динамічні процеси в малій групі тісно пов'язані з поняттям лідерства.

Вивчення проблеми лідерства почалося К. Левінім [18]. Він цікавився стилями лідерства (прийомами, які допомагають йому ефективно впливати на групу, сприяти її руху у напрямку розвитку). В загальновідомій типології цього німецько-американського вченого-психолога, яка є загальноприйнятною, виокремлюються *три стилі лідерства*: авторитарний (заснований на контролі і жорсткій особистій владі лідера), ліберальний (в його основі лежить усунення лідера від особистої відповідальності і перекладання її на інших членів групи, «попущання» доміантним членам групи, відмова від дотримання санкцій проти членів групи, які на них заслуговують) і демократичний (колегіальне прийняття рішень, вдале поєднання у часі позитивних рис авторитарного і ліберального стилів).

С.Д. Максименко зазначає, що лідерство є процесом дозволу особі управляти та організовувати діяльність групи з метою реалізації завдань, що стоять перед нею [11]. Лідерство не можливе без відносин впливу, домінування та наслідування, оскільки саме лідер спонукає групу рухатися вперед і досягати поставлені завдання. Вчений також наголошує, що визначається воно відносинами, наявними у групі – інакше кажучи, група має такого лідера, якого вона заслуговує. Лише та особа, яка має провідний авторитетний вплив на інших її членів і має найбільший потенціал, відстоює власні і групові цінності, здатна «стати на чолі» групи.

Лідерство має достатньо суперечливу природу, оскільки очікування учасників групи, особисті очікування лідера та результати його впливу можуть відрізнятись. На відміну від керівника, який має права і обов'язки і чинить вплив на групу регламентовано, лідер виконує роль неформального керівника групи, його посада неофіційна, зокрема – у дитячих колективах.

Отже, динаміка групоутворення – цілісна система, дуже значуща у житті групи. Вона являє собою сукупність процесів, які можна охарактеризувати через функціонування, рух, та розвиток. До найважливіших динамічних процесів у малій групі можна віднести лідерство, згуртованість, вплив більшості / меншості, нормативний вплив, груповий тиск тощо.

Розглянемо детальніше питання ефективних взаємовідносин у групах дітей молодшого шкільного віку. Як зазначали О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук, *міжособистісні відносини* є серцевиною людського життя, завдяки ним людина розкривається тією мірою, якою це можливо і прийнятно для неї. Причому, ставлення до інших проявляється у дитини раніше, ніж ставлення до себе [16, с. 209].

За теорією В.М. М'ясищева вихідними і формоутворювальними відносинами є взаємини з оточуючими [4]. На думку вченого, дитина формується перш за все в результаті усвідомленого індивідуального досвіду міжособистісних взаємин з іншими (дорослими і дітьми). Міжособистісні відносини відбиваються в усіх зовнішніх зв'язках, тому зрозуміти дитину можна, лише проаналізувавши характер її взаємин з іншими.

Міжособистісні стосунки являють собою взаємозв'язки між окремими людьми, які проявляються у різних способах впливу під час спілкування та спільної діяльності. На їх характер крім оцінок, які виникають у партнерів у процесі взаємодії, впливають їх позиції, очікування, а також – мета, з якою здійснюється спілкування.

Міжособистісні стосунки можуть об'єднувати, а можуть – відштовхувати їх учасників один від одного. Отже, дуже важливим є емоційне підґрунтя взаємин, яке свідчить про задоволення від контактів, відсторонення чи захоплення і бажання їх продовжувати.

Саме у молодшому шкільному віці завдяки соціалізації у межах міжособистісних стосунків формується основний стиль спілкування з оточуючими, який покладається в основу взаємодії у дорослому житті людини, закладаються моральні структури. Сучасна дослідниця Г. Люблінська зауважує, що міжособистісні відносини молодших

школярів, незважаючи на їх дитячий вік, мають складну рівневу організацію [10]. Перший, простий рівень, складають *емоційно-оцінні відносини*, які проявляються у різних психологічних станах: прихильність, симпатія, дружба, на одному полюсі, і антипатія, неприязнь, ворожість, ненависть – на протилежному. Основне завдання цього рівня відносин для молодшого школяра – співвіднесення поведінки міжособистісного партнера відповідно до норм, які існують у шкільному класі, і підтримуються значущими дорослими – вчителем, батьками. При умові, що індивід і його дії в цілому відповідають встановленим нормам, його зазвичай оцінюють позитивно.

Другий, більш складний рівень являють собою *функціонально-рольові відносини*. Вони складаються залежно від успішності молодшого школяра у важливих сферах діяльності класу – навчальній, ігровій, спортивній, художньо-естетичній, трудовій. Якщо учень бере активну участь і має успіхи у важливих видах діяльності, він має вищий статус у сфері функціонально-рольових відносин порівняно з іншими.

Третій, найскладніший рівень міжособистісних стосунків у молодших школярів представлений *особистісно-смысловими відносинами*. Різноманітна спільна діяльність дозволяє кожній дитині обрати прийнятну для себе роль, усвідомити власне призначення, і погодитися або не погодитися з місцем, яке їй відводять інші члени групи, міжособистісні партнери.

Отже, оскільки значущою складовою навчально-виховного процесу молодших школярів є спільна діяльність, між ними утворюються усі рівні міжособистісних стосунків, абсолютно різні за глибиною, спрямованістю і характером (від позитивних до вкрай негативних).

Часто міжособистісного партнера, з яким встановлено позитивні стосунки, молодший школяр вважає своїм другом. Ближче до підліткового віку розуміння дружніх відносин трансформується.

Так, Л.Б. Лісновською встановлено, що дитина 6-8 років вважає своїм другом того, з ким сидить разом за однією партою, грає у ігри, живе по сусідству, хто частіше з нею ділиться необхідними їй речами і кому вона сама із задоволенням може щось подарувати або позичити [9, с.46]. Для дитини цього віку важливою є поведінка міжособистісного партнера, а не його особистісні якості. Саме тому такі стосунки не можуть довго тривати.

Дитина у віці 9-11 років вже більш уважно ставиться до особистісних якостей партнера [9; 10; 11]. Якщо вони її не задовольняють, то навіть цілком приємна поведінка по відношенню до неї може сприйматися негативно. Більше всього цінуються молодшими школярами у цьому віці доброта, щирість, уважність, співчуття, щедрість, організаторські здібності.

Не у всіх молодших школярів потреба взаємодіяти з іншими є домінуючою. Але, як зазначають М. Лісіна, Л. Божович, В. Мухіна, вже першокласник розуміє відповідальність за встановлені з однолітком дружні або ворожі стосунки і має почуття обов'язку по відношенню до своїх приятелів.

Під час участі у навчальній та позашкільній діяльності при спільності інтересів молодші школярі здатні вибудувати емоційно

позитивно насичені дружні стосунки, виконувати разом важливі завдання. Таким чином створюється колектив [17, с. 149].

Сприятливий мікроклімат, сформований у колективі молодших школярів, позитивно діє на розвиток учнів, їх емоційне здоров'я, подальші життєві цілі і суспільну поведінку. Саме завдяки емоційному благополуччю та взаєморозумінню молодших школярів у міжособистісних взаєминах розгортається усвідомлене засвоєння конструктивних стратегій взаємодії, необхідне для ефективного міжособистісного обміну у подальшому житті.

Розглянемо переваги різновікової групи молодших школярів. Прикладом такої групи є організовані в умовах школи групи подовженого дня, до складу яких входять діти різних класів.

По-перше, така група сприяє кращій соціалізації дитини, оскільки в ній вона засвоює і відтворює досвід, спілкуючись і вступаючи у взаємодію з різними людьми – не тільки однолітками, а і з педагогами, молодшими та старшими дітьми.

Різноріковий колектив позитивно впливає на формування і розвиток особистісних якостей молодшого школяра. Такий колектив сприяє прояву турботи про менших, розвитку вміння встановлювати конструктивні стосунки зі старшими. Доведено, що різновікова група сприяє взаємообміну прояву почуттів: проявляючи повагу до інших молодший школяр також робитиме усе, щоб його поважали, піклуючись про інших сам прагнучиме отримувати турботу від них, виявляючи довіру сам захоче бути гідним довіри.

Особливу роль у створенні сприятливого соціально-психологічного клімату у різновіковій групі належить педагогу (вихователь ГПД, соціальний педагог, психолог, асистент), оскільки саме він організовує навчально-виховний процес у середовищі різновікової групи, керує міжособистісними взаєминами у групі. Схема, за якою діє авторитарна педагогіка – «вимога – сприймання - виконання», можливо і є більш зручною для швидкого виконання наказів дітьми, але повністю неспроможна формувати гармонійну особистість. Погоджуючись з Н.І. Присяжнюк [14], педагог, який створює в групі атмосферу радості, спокою, гарного настрою, поваги, довіри, робить життя молодших школярів приємним і змістовним, наповненим позитивними враженнями, бажанням вчитися, розвиватися. Уміння дорослого керувати своїм настроєм, емоціями формує у дітей попереджати емоційний дискомфорт. Профілактика виникнення неприязних стосунків у дитячому середовищі, керівництво дитячим колективом без наказів, заборон, погроз, принижень дозволяє зберегти психологічне здоров'я дітей, мінімізувати прояви напруги і тривоги, запобігти булінгу та емоційній неврівноваженості. Усе це позитивно впливає як на формування особистості дитини, так і на створення позитивної динаміки у середовищі групи.

Сучасна психолого-педагогічна література свідчить про надання переваги суб'єкт-суб'єктним відносинам міжособистісній взаємодії як між педагогом і дітьми, так і у середовищі дитячих колективів. М. Й. Боришевський, І. О. Булах, Л. В. Долинська, Г.С. Костюк, В. К. Котирло, Ю. О. Приходько, О.В. Скрипченко, Т. М. Титаренко та ін.

вважали необхідним для розвитку оптимальних внутрішньогрупових відносин і гармонійного розвитку особистості збереження суб'єкт-суб'єктних відносин.

У поняття суб'єкт-суб'єктних відносин дослідники вкладають таку міжособистісну психолого-педагогічну взаємодію, в основу якої, під час забезпечення базової потреби дитини у соціалізації, покладаються принципи рівноправного партнерства дитини з педагогом, готовності до взаєморозуміння і взаємодопомоги [11]. У таких відносинах немає залежних і домінуючих, усі рівні і готові вчитися і допомагати один одному. Зазначені ідеї утвердження в освітньому процесі демократичного стилю і рівноправної взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (суб'єкт – суб'єктний підхід) покладено у педагогіку партнерства.

Зауважимо, що певна кількість дорослих, які виховувалися в умовах авторитарного підходу, суб'єкт - об'єктної взаємодії, не змогли ефективно самореалізуватись і часто демонструють стійке неприйняття нинішньої системи освіти. Тому вкрай важливим для утвердження гармонійних стосунків і демократичного стилю взаємин є підтримка ідеї педагогіки партнерства.

Ідеї педагогіки партнерства також важливі для оптимізації дитячо-батьківських стосунків, оптимізації не тільки взаємин між дітьми і вчителем, а і педагогом і членами сімей дітей.: партнерами мають стати не тільки діти з педагогами, а і вихователі з сім'єю дитини. Ефективність динамічних процесів у малих групах молодших школярів, взаємодія між педагогом і дітьми, закладом освіти і сім'єю залежать від координації методів, завдань, цілей виховання і принципів поваги та відповідальності, на яких ґрунтується сучасна педагогіка партнерства.

Дослідивши особливості динаміки групоутворення та міжособистісних стосунків молодших школярів, розглянемо *основні функції різновікової освіти*.

1. *Функція соціальної гнучкості*. На різноманітних заняттях, у яких беруть участь молодші школярі різновікової групи, вони знаходяться в умовах середовища, що увесь час змінюється – непостійними є ролі, умови, учасники навчально-виховного процесу. В таких умовах діти вчаться бути толерантними до невизначеності і діяти ефективно, що є дуже бажаною якістю у нинішньому суспільстві. Позитивним є те, що старші за віком школярі виступають наставниками для молодших, які, в свою чергу, підростаючи, теж отримують статус наставника для більш молодших дітей. Тому з цією функцією пов'язане соціальне зростання, усвідомлення власної відповідальності, соціальної значущості, зміни статусу відповідно до власних знань і вмінь. Завдяки цій функції діти також швидше та якісніше опановують новий матеріал, на практиці засвоює прийоми ефективної комунікації.
2. *Функція психологічної безпеки*. Через те, що діти тривалий час знаходяться у групі дітей, різних за віком, молодші діти з більшою повагою ставляться до старших дітей, менше проявляється суперництво – адже і так зрозуміло, що старші – більш досвідчені і тому – більш авторитетні. Відзначається зниження напруги,

характерної для колективів однолітків, діти відчувають себе комфортніше і у більшій безпеці порівняно з шкільним класом. Діти різновікової групи ініціативніші, більше бажають проявити себе і виступити у ролі наставника. Ця функція пов'язана з кращим безпечним емоційним обміном, що призводить до покращення емоційного інтелекту учасників різновікових об'єднань. Також позитивно ця функція впливає на засвоєння нових знань – якщо дітям безпечно у середовищі, то мінімізується дія захисних механізмів, знижується ситуативна та особистісна тривожність, що, безумовно, позитивно впливає на розвиток навчальних та інтелектуальних здібностей.

3. *Функція лідерства.* Остання виникає внаслідок дії перших двох функцій. Маючи більше можливостей проявляти ініціативу, знаходити конструктивний вихід з конфліктних ситуацій, зменшувати напругу під час їх виникнення, а також – відповідаючи за учнів, менших за себе, діти різновікової групи розвивають власні організаторські здібності і розвиваються як лідери.
4. *Стимулююча (активізуюча) функція.* Крім розвитку організаторських здібностей, у різновікових групах підсилюється активізація пізнавальних інтересів та здібностей молодших школярів. Дослідники Л.В. Байбородова, О.В. Столяренко, М.І. Лісіна відзначають підсилення загальної активності дітей різновікових груп, зростання у них інтересу до навчання, що в цілому позначається на підвищенні навчальної та пізнавальної мотивації, бажанні отримувати хороші результати з навчальних предметів. Спочатку – для того, щоб частіше виступати у ролі наставника, пізніше – приходиться розуміння того, що посилення авторитету безпосередньо пов'язане не просто з гарними оцінками та високими навчальними результатами, а і з високою обізнаністю, широким кругозором, вмінням організувати і заохотити інших дітей до виконання важливого завдання.

Отже, перебування молодших школярів у високоорганізованій різновіковій групі, з позитивно скерованими педагогом динамічними процесами, сприяє:

- підсиленню пізнавального інтересу і в цілому підвищенню їх навчальної мотивації та результативності навчання;
- розвитку критичного мислення (вмінню порівнювати та здійснювати критичний аналіз різноспрямованої інформації, думок та ідей різних людей);
- підсиленню самостійності, незалежності молодшого школяра;
- формуванню дисципліни та самодисципліни (з огляду позитивного прикладу інших дітей);
- розвитку організаторських здібностей та лідерських якостей (вмінню вести за собою, брати на себе відповідальність за інших, проявляти ініціативу і доводити розпочату справу до кінця);
- набуттю конфліктологічної компетентності, зокрема – навичок ефективних дій у конфлікті і практики медіаторства (посередництва) при їх виникненні;

- посиленню власного «Я» дитини завдяки навичкам відстоювання особистих кордонів та розвитку вмінь захищати власну позицію відповідно ситуацій, що виникають у повсякденному житті різновікової групи;
- навчанню практики асертивної поведінки як вміння ефективно, без погроз і конфліктів, реагувати на спірні питання, відпрацюванню навичок налагодження ефективної комунікації з різними типами людей – дорослих і дітей, що є дуже важливою навичкою для оптимізації роботи у команді.

З огляду на стрімкий розвиток сучасних психолого-педагогічних технологій, різноманітні нововведення у галузі освіти, у освітян з'являються певні сумніви та запитання щодо практики організації навчання у різновікових групах та особливості їх психолого-педагогічного супроводу. Зокрема: яку кількість класів і які предмети можна об'єднувати, з чого потрібно починати, як часто можна поєднувати дітей у різновікові групи, як скоригувати дії педагога у певній ситуації, зокрема – конфліктній, якщо так виникла тощо.

Перейдемо до розгляду основних психолого-педагогічних дидактичних принципів організації освіти у різновікових групах молодших школярів та технологій їх реалізації педагогами під час навчання та виховання дітей, виходячи з аналізу наукових робіт Л. В. Байбородової, В.Л. Омеляненко, О.Б. Столяренко, О.Г. Ярошенко.

*Принцип інтеграції і диференціації завдань, змісту, засобів навчання учнів.*

Як диференціація (розведення діяльності учнів різних класів), так і об'єднання (спільна робота молодших під керівництвом старших) дітей різновікової групи можуть бути доцільними та організовані відповідно до завдань, які стоять перед членами різновікового об'єднання молодших школярів. Особливо таке розділення є доцільним у випадку, коли старшим дітям необхідно закріпити або актуалізувати матеріал, потрібний для засвоєння нових знань та способів діяльності.

Алгоритм роботи, який доцільно запропонувати вчителю для реалізації наведеного принципу:

1. Спочатку необхідно визначити спільне завдання, яке є об'єднуючим для усіх класів. Лише після цього доцільно конкретизувати завдання для кожної вікової групи.
2. Наступним етапом для навчальних завдань буде відбір у матеріалі тих знань і дій, які можуть одночасно засвоюватися усіма молодшими школярами і які доступні усім дітям.
3. Добір оптимальних способів навчальної роботи, спільних для старших і молодших дітей.
4. Виокремлення як непривабливого для старших дітей матеріалу, зокрема – питань, які їм уже не цікаві, але знання яких обов'язково потрібні для вивчення або закріплення молодшим, так і матеріалу, який у силу віку не може бути засвоєний і ще не актуальний для молодших дітей але є обов'язковим для старших. У цьому випадку необхідна чітка диференціація старших і молодших дітей різновікової групи молодших школярів.



5. Обов'язковим є попередній відбір індивідуальних та групових форм занять, виходячи з характеру навчального матеріалу, що пропонується дітям для засвоєння.

#### *Принцип педагогічної навчальної діяльності дітей*

Основна мета цього принципу полягає у делегуванні старшим учням ряду педагогічних функцій (контролю, пояснення нового матеріалу, допомога молодшим товаришам в подоланні навчальних труднощів тощо), а також – набуття учнями допрофесійного досвіду педагогічної діяльності. Більша частина роботи молодших школярів з дітьми, меншими за віком, відбувається під час підготовки до навчального заняття. Результатом цієї діяльності є «входження» дітьми у роль вчителя, відповідального за результати навчальної діяльності. Більш старші діти організують і керують підготовкою обох груп (старших і молодших дітей) до заняття, допомагають їм приготувати домашні завдання, керують їх підготовкою, пояснюють незрозумілий матеріал, готують до відповіді на уроці, контролюють успішність роботи і оцінюють досягнення.

Послідовність дій, яку доцільно запропонувати педагогу для реалізації наведеного принципу, є наступною:

1. Обов'язковою умовою є організація вчителем підготовки старших школярів до заняття.
2. Організація вчителем супроводу дітей-керівників груп (підгруп).
3. Чітке пояснення як наставникам, так і учасникам груп правил та вимог до виконання завдань, спілкування та діяльності на занятті.
4. Обговорення разом зістаршими дітьми, що претендують на роль наставника, особливостей та інших різних нюансів ходу заняття, здійснення розподілу ролей на занятті у мікрогрупах, визначення шляхів та методів організації навчально-пізнавальної діяльності як під час заняття, так і під час його підготовки. Дуже важливим в контексті цього питання є чітке визначення критеріїв оцінки результатів роботи кожного учня і мікрогруп, які діятимуть під керівництвом наставників-учнів.
5. Обов'язковою є здійснення роботи, спрямованої на визначення значущості участі старших дітей в організації занять у різновіковій групі, важливості їх педагогічної ролі на занятті.
6. Необхідною є робота педагога, спрямована на підняття престижу діяльності молодших школярів-консультантів, стимулювання їх відповідальності і зацікавленості.

#### *Принцип взаємонавчання.*

Щодо технології реалізації цього дидактичного принципу організації освіти у різновікових групах молодших школярів під час навчання та виховання дітей, зазначимо, що основна його ідея – це взаємозбагачення усіх учасників різновікових груп (в оволодінні знаннями та компетентностями, різними способами діяльності, у сфері впливу, міжособистісних стосунків та спілкування). Кожен молодший школяр тимчасово може виконувати роль вчителя, навчаючи свого товариша. При цьому учень не тільки передає інформацію, але в

процесі комунікації актуалізує наявні знання, осмислює їх по-новому, сприймає з іншого боку. В даному сенсі взаємонавчання можна розглядати як навчання іншого і самого себе.

Алгоритм роботи, який доцільно запропонувати вчителю для реалізації наведеного принципу:

1. Виконання кожним молодшим школярем ролі наставника і учня, що передбачає зміну рольових позицій учнів, чому сприятиме різні способи об'єднання учнів: окремо 1-ї, 2-ї, 3-ї, 4-ї; спільно 1-ї і 4-ї; спільно 1-ї і 3-ї, 2-ї і 4-ї, спільно 1-ї і 2-ї разом з 3-ми і 4-ми.
2. Створення педагогом ситуації успіху одного учня через успіх іншого (або групи). Така ситуація можлива по-перше, коли при поясненні старшими дітьми нового матеріалу спочатку відбувається актуалізація, повторення, закріплення матеріалу, раніше вивченого старшими дітьми, а потім відбувається репрезентація молодшими засвоєного матеріалу. У цьому випадку ситуацію успіху переживають наставники спочатку після вдалого представлення матеріалу, а потім – після успішних відповідей своїх підопічних. По-друге, ефективне створення ситуації успіху педагогом можливе при врахуванні ним і дітьми успіхів членів групи під час оцінювання ними роботи наставників мікрогруп.
3. Використання методів самооцінки і взаємооцінки як під час виконання завдань, так і при підведенні підсумків роботи як усєї групи, так і окремо кожного.
4. Обговорення незрозумілих моментів, неочікуваних труднощів та проблем, які виникли під час виконання завдань або спільної роботи, їх детальний аналіз та рефлексія здійсненої діяльності.

#### *Принцип психологічної безпеки дитини*

Успішність спілкування і діяльності дітей у різновікових групах залежить від створення педагогом безпечного психологічного середовища. Вона залежить від кількості дітей у мікрогрупах, їх розміщення у просторі. Дуже добре педагогу передбачити можливість переміщення дітей у просторі. Не менш важливо, щоб і старші, і молодші діти мали можливість працювати разом, у тісному колі. Потрібно враховувати не тільки зручність перебування дітей разом, а і забезпечити оптимальний для ефективного функціонування кількісний склад різновікової групи. Бажано обмежити верхню межу кількості учнів різновікової групи 30-40 особами, хоча, безперечно, потрібно враховувати специфіку предмета, завдання, форму і зміст заняття. Також слід знати, що оптимально для створення психологічно комфортної атмосфери об'єднувати у мікрогрупи не більше 5-7 дітей під керівництвом дитини-наставника.

Докладно зупинимося на умовах ефективного забезпечення принципу психологічної захищеності.

1. Необхідно при формуванні мікрогруп забезпечувати психологічну сумісність молодших школярів: знати особливості їх темпераменту, спрямованості, передбачати здатність відстоювати власні інтереси, вміння постояти за себе.

2. Обов'язково під час залучення до спільної діяльності потрібно враховувати індивідуальні можливості та особливості дітей.
3. Під час об'єднання дітей у групи створювати ситуації успіху, визнання, забезпечення реалізованості особистості кожної дитини.
4. Допомогати кожній дитині продемонструвати власну позицію, незалежність у судженнях, виявити особисту оцінку до подій, які відбуваються у мікрогрупі.
5. Забезпечити поважно-шанобливе ставлення до особистості кожної дитини, її думки, недопущення тиску старших на молодших дітей, образ, приниження їх особистої гідності.
6. Формувати правильну лідерську позицію у дітей-наставників, домагатися від них об'єктивності і самокритичності у оцінці думок та поведінки інших дітей.
7. Забезпечити навчання учнів психологічній культурі спілкування, організаторської діяльності, навичкам командної роботи.
8. Здійснювати психолого-педагогічну оцінку ефективності міжособистісних взаємин дітей, організовувати колективне обговорення здійсненої спільної діяльності, забезпечувати психологічну захищеність кожного у роботі групи.

*Принцип регулювання взаємодії у різновіковій групі  
молодших школярів*

Організація спільної діяльності, забезпечення ефективного спілкування дітей у різновіковій групі – це, як показав аналіз досвіду проведення різновікових занять, одне з найскладніших питань для розв'язання. Часто спільні заняття виглядають як проста присутність двох або декількох класів, де кожен виконує свою частину роботи, а взаємодії, спілкування старших і молодших по суті не відбувається, що, безумовно, знижує ефективність спільної діяльності дітей і не реалізує у повній мірі виховний та освітній потенціал заняття.

Умови ефективної реалізації принципу регулювання взаємодії учнів в різновіковій групі:

1. Обґрунтований відбір педагогом змісту і форм спільної діяльності молодших школярів, об'єднаних у різновікову групу, а також – способів і засобів, що стимулюють спільну роботу школярів.
2. Роз'яснення дітям важливості проведення спільного заняття, корисності цієї роботи для обох класів і для кожного особисто.
3. Допомога з боку педагога кожному учню в усвідомленні спільної мети роботи і знаходженні в ній особистісного сенсу.
4. Розкриття педагогом значущості дій кожної дитини для досягнення загального та особистого результату, розвитку їх особистості.
5. Врахування вчителем попереднього досвіду взаємодії дітей у навчальній та поза навчальній діяльності, урізноманітнення форм та методів організованої взаємодії старших і молодших дітей у мікрогрупах.
6. Забезпечення оптимального кількісного та якісного складу мікрогруп, збереження позитивної динаміки та змінюваності рольових позицій у мікрогрупах.

7. Точне визначення педагогом змісту діяльності, ролі і функцій старших і молодших дітей на усіх етапах навчальних занять у різновікових групах.

Способи стимулювання спільної діяльності дітей на заняттях у різновіковій групі є наступні:

- приваблива постановка загальної проблеми або завдання, подання їх зрозумілою доступною мовою;
- використання дослідницьких творчих завдань, як при підготовці, так і при проведенні занять учнями-наставниками;
- створення ситуації пошуку;
- формулювання завдань мікрогрупам так, щоб кожна вирішувала спільну загальну проблему або її частину;
- застосування ігрових елементів – конкурсів, естафет, змагань.

Зупинимося детальніше на спеціальних способах організації та стимулювання ефективної спільної діяльності дітей.

✓ При перевірці домашніх завдань можна:

- 1) Запропонувати молодшим задавати у ході опитування запитання старшим;
- 2) Учні старших класів можна попросити перевірити і оцінити якість виконання молодшими домашніх завдань або заохотити дібрати питання або скласти завдання для молодших дітей, а потім узяти участь у опитуванні по ним.
- 3) Частина старших учнів може брати участь у опитуванні молодших, а інші – допомагати їм відповідати на поставлені питання.
- 4) Молодші учні можуть долучатися до прослуховування відповідей старших дітей з доступного для їх розуміння матеріалу.

✓ При поясненні нового матеріалу:

- 1) Старші учні можуть пояснювати молодшим новий матеріал;
- 2) Можна запропонувати старшим і молодшим дітям спільну роботу з навчальним приладдям;
- 3) Запропонувати дітям складання таблиць під час опрацювання презентацій або матеріалів підручника, що сприяє розвитку критичного мислення обох груп школярів.

✓ Під час закріплення вивченого матеріалу:

- 1) Обом групам дітей складання і відгадування кросвордів;
- 2) Розв'язування комбінованих завдань;
- 3) Колективне обговорення опанованої на уроці додаткової літератури, презентації;
- 4) Перегляд, коментування та обговорення фрагментів фільмів, відеороликів;
- 5) Організація навчальних ігор-змагань;
- 6) Індивідуальна допомога молодшим при закріпленні матеріалу.

✓ Під час контролю знань:

- 1) Опитування, проведення заліків у молодших дітей старшими учнями;

- 2) Самостійна розробка і проведення диктантів, контрольних та самостійних робіт з молодшими дітьми, їх оцінка та аналіз;
- 3) Самооцінка, самоконтроль та взаємооцінка учнями вивченого матеріалу.

Отже, як зазначали дослідники (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б.Ельконін, А.В. Захарова, С.Д. Максименко, В.С. Мухіна, О.В. Петрунько, Н.А. Побірченко Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон та ін.), під час планування занять у різновікових групах молодших школярів можуть бути використані різні моделі побудови навчально-виховного процесу:

1. Проведення занять при вивченні певних предметів (від математики до малювання, музики, основ трудового навчання) при одночасному залученні декількох класів.
2. Організація навчального процесу із залученням технології освіти у різновікових колективах.

Вивчаючи питання психолого-педагогічних особливостей впливу на динамічні процеси у різновікових групах молодших школярів, можемо відзначити – у локусі уваги більшою мірою потрапляють саме особливості організації навчальної діяльності у таких групах, оскільки саме вона є провідним видом діяльності у дітей цього віку. Більшість дослідників також акцентують увагу на важливості розвитку у молодших школярів рефлексії та етичного поля контакту у зв'язку із загальною навчальною діяльністю. Проте, міжособистісні стосунки дітей у різновіковій групі включають не тільки спільну навчальну діяльність, а стосуються і багатьох інших важливих аспектів – лідерства, стратегій ефективної міжособистісної взаємодії, поведінки у конфліктній ситуації і багатьох інших, проаналізованих вище.

Отже, найважливішим показником динаміки у різновіковій групі молодших школярів є психологічна атмосфера, мікроклімат, який першочергово впливає на успішність діяльності дітей, які є її членами, моральну свідомість, силу «Я», загальний розвиток їх особистості. Якщо освітнє середовище у різновіковій групі комфортне – це дозволяє молодшим школярам почуватися безпечно. Сприятлива психологічна атмосфера позитивно впливає на домінуючий характер міжособистісних стосунків (формується відносини приятелювання, симпатії, дружби), запускає важливі психологічні механізми конструктивної взаємодії дітей (наслідування позитивного досвіду, емпатію, розуміння конструктивних стратегій взаємодії), що, безумовно, позитивно впливає на підвищення загального стилю інтелекту спільноти, розвиток спільних потреб, мотивів діяльності, покращує емоційну та вольову єдність молодших школярів.

Із закінченням вікового періоду молодшого школяра (10-11 років) завершується етап дитинства і починається підлітковий період. Діти опановують новим, навчальним видом діяльності, приділяють йому максимум часу та енергії. Саме у навчальній і ігровій діяльності, яка поступається за значущістю навчанню, розвиваються міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку з дорослими та однолітками, відбувається їх особистий розвиток, формуються психологічні особливості характеру, виходить на новий рівень самопізнання, яке

відкриває їм нові можливості та перспективи, що сповна реалізуюватимуться у період підлітковості.

Педагогам, які працюють з різновіковими групами молодших школярів, дуже важливо звертати увагу на динамічні процеси, які відбуваються у дитячому колективі, особливо – на згуртованість та прояви лідерства, оскільки саме від них більшою мірою залежить психологічна атмосфера у групі. Дитина є успішнішою, якщо більше часу проводить у різновіковому середовищі. Міжособистісні стосунки різновікової групи є важливою умовою розвитку особистості кожної дитини, формування її пізнавальних процесів, самосвідомості, рефлексії, моральної свідомості, відповідальності, емоційного інтелекту. Психологічне благополуччя, сприятливий мікроклімат, сформований у різновіковій групі молодших школярів, позитивно позначаються на розвитку кожного окремого учня, який є членом групи, на його життєвих цілях та поведінці у цілому. Вміння ефективно налагоджувати контакти у процесі спілкування у дітей молодшого шкільного віку є результатом оволодіння стратегіями встановлення та підтримки продуктивної взаємодії, навичок ефективного міжособистісного обміну, налаштованості на взаємосприйняття та взаєморозуміння.

Супровід різновікового колективу передбачає врахування педагогом психологічних особливостей молодших школярів. Так, учні першого класу іще практично не відчувають, що є частиною колективу, вони егоцентричні і незалежні один від одного. Першокласники старанно працюють, щоб ефективно виконувати шкільні обов'язки. У віці 7-8 років зростає значущість взаємної оцінки, і встановлення та підтримка стосунків з однолітками більшою мірою залежить від того, наскільки поведінка кожної конкретної дитини відповідає ролі учня. На перший план виходять успішність у навчанні і дисциплінованість. Для учнів перших та других класів, як правило, немає значення як їх діяльність коментує учитель – наодинці чи у присутності інших дітей. На відміну від них, молодші школярі третіх-четвертих класів дуже великого значення надають коментарям вчителя, здійснені у присутності однолітків. Також важливими для молодшого школяра 10-11 років є коментарі інших членів групи. Тому переживання психологічного благополуччя більш старших дітей молодшого шкільного віку залежить не тільки від думок і коментарів дорослих, а і навіть подекуди більшою мірою – від тверджень і позицій однолітків. Зазначену особливість необхідно враховувати педагогами при здійсненні цілеспрямованого впливу на динамічні процеси у різновіковій групі, і, зокрема, під час спілкування та налагодження міжособистісної взаємодії з молодшими школярами.

Розглянемо шляхи можливої роботи з покращення динаміки психологічних процесів у різновіковій групі молодших школярів, оскільки об'єднання груп, не тільки в рамках відомих усім груп продовженого дня, є частими реаліями сьогодення і набуває особливої значущості. Ми вже зазначали, що такі об'єднання, на відміну від звичайних шкільних класів, специфічні, і відрізняються від об'єднань дітей одного віку. Вони мають ряд переваг, зокрема, допомагають дітям опанувати ефективними навичками спілкування та встановлення конструктивних

міжособистісних відносин як з однолітками, так і дітьми молодшого та старшого віку, педагогами, дорослими.

Практика об'єднання дітей різного віку є популярною у багатьох країнах. У Америці, наприклад, існують спеціальні навчальні центри та центри за інтересами. Навчальні центри мало відрізняються від описаних нами різновікових груп на кшталт груп подовженого дня, тому зупинимось детальніше на центрах за інтересами. Останні об'єднують дітей різного віку, зацікавлених певною галуззю знань (природничими, гуманітарними або технічними науками). У таких центрах є необхідне обладнання, різноманітна науково-популярна література та інші матеріали, які допомагають поглибити знання з певної галузі знань, попрацювати у лабораторії, провести дослідження (дослідити, наприклад, екологічну ситуацію, або питання дискримінації – гендерної, расової, соціальної тощо). Результати роботи відвідувачів таких центрів за інтересами оформлюють у вигляді наукових доповідей, виставок, проєктів, вони часто представляються на різноманітних творчих конкурсах. Крім науково-дослідницької складової, яка є достатньо потужно представлена, у таких центрах велику увагу приділяється саме створенню позитивної групової динаміки та сприятливого мікроклімату у таких об'єднаннях. Такий підхід не тільки популяризує науково-прикладну складову у середовищі американських дітей, а і сприяє розвитку емоційно-психологічного благополуччя дітей, зміцненню їх соціальних компетентностей.

У Великобританії також є декілька популярних систем освіти, кожна з яких намагається довести свою перевагу у забезпеченні якісними освітніми послугами англійське суспільство. Щодо різновікових груп, то найбільшій популярності набули змішані класи у Шотландії. В них навчаються діти, різні за віком. У таких класах обов'язково у наявності є велика кількість іграшок, конструкторів, різноманітного будівельного матеріалу, куточків для занять дітей у мікрогрупах: куточків для малювання, рольових ігор, занять творчою діяльністю. Такі творчі куточки створюють або самі діти з наявних матеріалів за власним вибором, або педагог для певної діяльності. Вчителі практично не займаються з усіма дітьми разом у такому класі, за виключенням музичних занять, співів, прослуховування оповідань або перегляду фільмів. Вчителі змішаних класів поділяють думку, що учні повинні навчатися у взаємодії один з одним, у конструктивній діяльності. Педагоги практично ніколи не тиснуть на учнів і не нав'язують їм зміну видів діяльності. Головна мета вчителя – навчити дітей, різних за віком, доброзичливо спілкуватися і ефективно взаємодіяти один з одним під час спільного виконання завдань.

В Україні не передбачено освітньою програмою МОН практики змішування класів під час навчання. В умовах шкіл на сьогоднішній день функціонують лише групи продовженого дня. Велика кількість центрів еколого-валеологічного, технічного, придничого, гуманітарного та соціального напрямку, подібні до американських, в яких у повній мірі можливе формування сприятливого позитивного впливу різновікової групи дітей на особистість, існують у форматі центрів еколого-натуралістичного, технічного спрямування, палаців дітей та юнацтва, різних студій та шкіл як окремих, так і при університетах.

Безсумнівно, що найбільшою цінністю різновікових груп дітей є надання дітям соціальних компетентностей – можливостей ефективно співпрацювати, будувати міжособистісні зв'язки, співпрацювати, співпереживати і допомагати один одному, ефективно засвоювати і відтворювати суспільний досвід, тобто – функція соціалізації. Формування таких особистісних якостей, як відповідальність, доброзичливість, самостійність, вміння співпереживати і допомагати іншим можливе лише за умов перебування з іншими. Різновікова група є однією з найкращих моделей соціалізації молодшого школяра, оскільки збагачує їх досвід навичками різновікової взаємодії, кращого розуміння потреб інших (старших і менших дітей, дорослих), вона також сприяє кращому розумінню дітьми себе та інших, оскільки створює більше сфер саморегуляції [15, с.424].

Молодші школярі мають потребу у спільній діяльності. Під час організованого у різновіковій групі спілкування з дітьми, молодшими та старшими за себе, створюються сприятливі умови для набуття досвіду практичної взаємодії [16, с.93].

Спільна діяльність дітей молодшого шкільного віку сприяє розвитку такої важливої якості поведінки, як, з одного боку – природність, а з іншого – самоконтроль поведінки, дисциплінованість та відповідальність, складаються усі передумови розвитку адекватності самооцінки. Педагогу різновікової групи також необхідно велику увагу приділити активізації молодших дітей, подбати про розвиток їх самоцінності, зокрема, про те, щоб учні перших-других класів також були активними учасниками життя групи, а не тільки пасивними спостерігачами.

Слід зауважити, що існує чимало труднощів, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу різновікової групи, оскільки в умовах однієї групи діти часто живуть у суттєво відмінних режимах, що ускладнює психолого-педагогічну роботу. Також недоцільно вимагати постійної уваги і взаємодії з молодшими дітьми від старших, оскільки, попри всю її значущість, для їх гармонійного розвитку більш важливим є товариство однолітків.

Для оптимізації розвитку динамічних процесів у різновікових групах дуже важливим є забезпечення педагогом гармонійного поєднання як процесів соціалізації дітей, так і індивідуалізації. Оптимальним є урахування педагогом як вікових особливостей молодших школярів, так і захоплень та інтересів кожної дитини, що можливе лише в умовах організації цікавої та змістовної діяльності дітей.

Попри складності організації, різновікова група необхідна у житті молодших школярів, оскільки вона забезпечує як психологічний комфорт, так і найкращою мірою забезпечує високий пізнавальний, особистісний, емоційно-вольовий розвиток дитини.

Розглянемо детальніше основні види діяльності, які варто забезпечити у різновіковій групі учням молодших класів, щоб забезпечити позитивний вплив змішаного середовища і запобігти виникненню психолого-педагогічних проблем. Зазначимо, що при організації життєдіяльності такої групи варто забезпечити високу організацію життєвого простору дітей, обов'язково включивши до нього



такі форми дитячої діяльності [12]:

- ігрову: рухливі ігри, навчальні, пізнавальні, театралізовані, з конструювання, активні ігри у побуті тощо;
- навчально-пізнавальну: як традиційну, у формі занять за партами та уроків, так і у вигляді навчальних ігор, походів, проведення експериментів, спостережень за явищами природи, соціального життя, створення проектів, організації навчальних досліджень у повсякденному житті дітей;
- спілкування – практика організація і розв'язання ситуацій життєвого спілкування у різновіковому середовищі; організація спеціальних діалогів, особистих і загально тематичних; цілеспрямована участь дітей у спеціальних заходах з розвитку комунікативних навичок (тренінгах, лекціях, бесідах тощо);
- працю – розумову, через колективну працю по здійсненню певних колективних проектів, та фізичну (ярмарки, толоки тощо);
- мистецьку – через мистецтво, гуртки художньо-естетичного циклу, музику, танці, співи, малювання, літературну діяльність, зокрема - під час підготовки до свят, розваг;
- спортивну – через участь у спортивних заходах, заняттях, руханках, гуртках, фізкультурні хвилинки, паузи, гімнастику після денного сну, походи тощо.

Зауважимо, що навчально-пізнавальну діяльність учнів у різновіковій групі не можливо перетворити на аналогії позакласної роботи у школі. Ці різні види діяльності відмінні не тільки за формою організації, а і за методами, технологіями, засобами, рівнем та стилем педагогічної взаємодії учня і вчителя, а не тільки за змістом та кількістю навчальних матеріалів, рівнем вимог до дітей та їх кількості.

Так, у 1-3 класах тривалість занять у різновіковій групі дорівнює 35 хвилин; вона може, на відміну від шкільного уроку, збільшуватись або зменшуватись при коливанні складності, бажань, інтересу, працездатності дітей.

Для нормалізації діяльності групи, її планованості, впорядкованості та узгодження з загальним розпорядком шкільного життя, потрібний затверджений орієнтовний розпорядок її діяльності, в якому враховано роботу гуртків, терміни проведення різних заходів.

Порівняно із непорушністю і стабільністю шкільної програми, робота різновікової групи має бути гнучкою, динамічною, мобільною, швидко коригуватися у процесі її функціонування відповідно до обставин життєдіяльності. При складанні календарного планування діяльності різновікової групи вчитель багато чого може заздалегідь не передбачити. Щотижневий розподіл класів може бути тимчасовим, тому потрібно регулярно коригувати та вносити необхідні зміни до плану [12, с.55].

Створення умов, необхідних для формування необхідних життєвих компетентностей, найкраще забезпечується при одночасній організації навчально-виховної роботи з дітьми різного віку. Така робота повинна враховувати здібності та інтереси дітей.

Одночасність організації не виключає можливих варіантів, коли одна з підгруп починає раніше свою діяльність, але закінчитися вона має одночасно або майже одночасно з усіма іншими.

Незважаючи на те, що зміст, форма, послідовність видів діяльності у мікрогрупах може бути різною, вчителю потрібно адаптувати її так, щоб підтримувати інтерес кожного учня, колективні цілі кожної групи та способи їх досягнення.

Навчально-розвивальну діяльність у мікрогрупах не потрібно використовувати як основну, оскільки кожна дитина також має право на вільну та нерегульовану діяльність, яке повинен забезпечувати під час її перебування у різновіковій групі педагог. Ми рекомендуємо при організації діяльності різновікової групи об'єднувати дітей на спільні заняття, але таке об'єднання не повинно бути постійним, у дітей має бути можливість залишитися у власних класних кімнатах, ігрових куточках, відвідати гуртки та секції, побути насамоті при виникненні такого бажання.

До ефективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності у різновікових групах слід віднести:

1. Спільні заняття для усіх вікових груп, що входять до складу різновікової групи молодших школярів, проте, як правило – різні проектні завдання для кожної з мікрогруп.
2. Різні заняття для усіх вікових груп, проте можуть бути спільні проектні завдання для кожної з мікрогруп різновікової групи.
3. Повна диференціація груп, вибір сфери та напряму розвитку групи здійснюється вчителем відповідно до календарного плану роботи.

Плануючи спільну діяльність різновікової групи необхідно дотримуватися певних рекомендацій:

- бажано проводити спільні заходи, курси одночасно з усіма мікрогрупами, для забезпечення дотримання організаційних та етичних вимог дотримання навчально-виховного процесу;
- варто уникати надання матеріалів, які важкі для розуміння у силу індивідуальних чи вікових особливостей дітей;
- необхідно раціонально визначати можливість поєднання програмових матеріалів і максимально поєднувати лише сумісні види діяльності (наприклад, малювання та ліплення);
- підготовлені до роботи мікрогрупи матеріали мають містити складові, спільні та доступні для розуміння усіх дітей, що дасть їм змогу об'єднатися для виконання певних видів діяльності, ігор, наприклад – спільне відгадування загадок тощо;
- без організації самостійної діяльності неможливо поетапно працювати з дітьми у мікрогрупах, особливо – з різними віковими категоріями дітей: лише коли нові знання засвоєні та закріплені, учні мікрогруп можуть працювати разом, у тому числі – самостійно;
- самостійні завдання мають ретельно продумуватися учителем індивідуально до особливостей кожної дитини, зокрема, мають спиратися на попередньо засвоєні знання, відповідати принципу поступової складності, бути посильними, цікавими, розвивати креативність та ініціативу;
- завдання на закріплення нового матеріалу мають містити різні рівні складності для дітей різного віку, достатню кількість роздаткового матеріалу [15, с. 91-92].

Бажано починати одночасно заняття усіх мікрогруп, знайшовши дотичну для усіх тему, потім перейти до роботи у мікрогрупах, спочатку детально пояснивши завдання роботи у мікрогрупах, після чого необхідно консультувати кожну з мікрогруп у разі потреби, обов'язковим є перевірка результатів роботи кожної з мікрогруп з обговоренням труднощів, які виникали під час роботи.

Під час спортивної діяльності диференціація у різновіковій групі повинна відбуватися через різне навантаження (відповідно до віку дітей), посиленої уваги до вимог обладнання (наприклад, використання лав різної висоти, скакалок різної довжини тощо).

Важливою умовою оптимальної роботи різновікової групи молодших школярів і позитивної групової динаміки у ній є участь батьків у її житті тією мірою, якою вона необхідна. Співпраця з батьками необхідна для підсилення ефективності діяльності групи, розуміння її значущості у житті дітей для повноцінної соціалізації, забезпечення гармонійного розвитку.

Реалізацію роботи з батьками дітей різновікової групи з метою підсилення її впливу у житті кожної дитини бажано впроваджувати шляхом групової, колективної та індивідуальної роботи [17, с.118]

До ефективних форм групової та індивідуальної роботи з батьками слід віднести бесіди, консультації, відвідування родин дітей, участь батьків у групових формах діяльності групи, допомога у підготовці до виконання групових домашніх завдань, участь їх у груповому навчанні. Оптимальними колективними формами роботи є проведення батьківських конференцій, зборів, диспутів, днів відкритих дверей, круглих столів, майстер-класів тощо.

Отже, формування сприятливих та комфортних умов перебування дітей у різновікових групах, грамотний психолого-педагогічний супровід, методичне забезпечення, співпраця з батьками є запорукою оптимізації динамічних групових процесів, що позитивно впливає як на зміцнення загального соціально-психологічного благополуччя соціалізації дітей як членів групи, так і створює сприятливі та комфортні умови для особистісного розвитку кожного з них.

Таким чином, дослідивши та проаналізувавши специфіку динаміки групових процесів, яка визначається віковими особливостями молодших школярів, доходимо висновку, що найважливішим показником її розвитку є психологічний клімат, що впливає на соціальну обізнаність та психологічний комфорт учасників. Безпечне навчально-виховне середовище різновікової групи дає дитині відчуття захищеності. Сприятлива психологічна атмосфера включає систему міжособистісних відносин, характер взаємин (симпатія, приязнь, дружба); психологічний механізм взаємодії між дітьми (наслідування, емпатійне спів переживання); систему взаємної відповідальності, спільних позитивних емоцій та стилю реагування; єдність цінностей та настанов учасників групи.

Серед важливих механізмів групової динаміки велику увагу слід приділити формуванню згуртованості, зниження конфліктності та підтримці і супроводу проявів лідерства у колективі. Від цих показників залежить гармонійна психологічна атмосфера в групі. Доведено, що

особиста успішність дитини залежить від кількості і якості часу, які вона проводить у різновіковому середовищі. Чим кращими є ці показники, тим більш успішним є молодший школяр. Міжособистісні взаємини у різновіковій групі, в якій перебуває дитина, є умовою формування її особистості, зокрема – розвитку її свідомості та самосвідомості, настанов, цінностей, емоційного інтелекту, рефлексії.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, можемо підкреслити: динаміка групових процесів, яка відбувається у групі, значною мірою відбивається на характері психічного стану дітей, впливає на їх згуртованість, соціалізацію. Більшість молодших школярів, котрі є членами різновікових груп, мають високий статус і краще адаптовані у колективі, відзначаються високою самооцінкою, прагненням до лідерства та дружніми, приятельськими стосунками з іншими дітьми.

Особистість молодшого школяра починає формуватися лише під впливом соціального оточення. Важливого значення у цьому процесі набувають соціально-психологічні чинники, що підкріплюються різноманітними ситуаціями соціального життя дітей молодшого шкільного віку, їх соціальними зв'язками з молодшими і старшими дітьми. Саме ці чинники формування особистості найкраще забезпечує різновікова соціальна група. Статус молодшого школяра у групі, ролі, які є основними для нього під час перебування у ній, впливають на його цілеспрямованість, самооцінку, успішність.

На процеси, що відбуваються у різновіковій групі молодших школярів накладає відбиток те, що часто в умовах однієї групи школярі мають суттєво відмінні режими – саме це значно ускладнює розвиток групової динаміки, і створює психолого-педагогічну проблему.

Також помилковою є вимога до старших дітей різновікової групи постійно перебувати у товаристві молодших, яка може негативно позначитися на розвитку як старших, так і молодших – для повноцінного розвитку дітям перш за все необхідна взаємодія з однолітками.

Гармонійне поєднання індивідуалізації і соціалізації молодших школярів відбувається лише через урахування їх вікових та індивідуальних особливостей, а також – шляхом забезпечення можливості змістовної і цікавої діяльності. Проте, попри складнощі, які існують на сучасному етапі розвитку української освіти, різновікова група, завдяки її сприятливому впливу на усі важливі складники психічного розвитку дитини, є вкрай необхідною.

На покращення групової динаміки у різновіковій групі впливає характер взаємодії з батьками дітей-вихованців такої групи молодших школярів. Індивідуальні та групові форми роботи з ними бажано проводити у формі консультацій, бесід, участі батьків у груповому навчанні, виконання домашніх завдань, відвідування родин дітей.

До колективної форми взаємодії можна віднести різноманітні диспути, круглі столи, традиційні батьківські збори, практикуми, дні відкритих дверей.

Також слід наголосити, що головне завдання педагогів – створити сприятливі умови, забезпечити таке освітнє середовище, в якому дітям комфортно і безпечно. Розвиток механізмів групової динаміки у різновікових групах молодших школярів якнайкраще відповідає цьому

завданню і сприяє набуттю учнями соціальної компетентності, творчих здібностей та лідерських якостей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ануфрієва Н. М., Зелінська Т. М., Єрмакова Н. О. Соціальна психологія: Навч. посібник. 4-те вид. Київ: Каравела, 2020. 370 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
3. Вісник психології і педагогіки : Збірник наук. праць / Випуск 5. Київ ,2011 . URL: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_5](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_5)
4. Динамічні процеси у малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища [Монографія] / П.П. Горностай, О.Л. Вознесенська, І.Л. Грибенко та ін. ; за наук. ред.. П.П. Горностая; НАПН України, Інститут URL: ааааасоціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013, 190 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Кирпичник А.Г., Немов Р.С. Шлях до колективу: книга для вчителів про психологію учнівського колективу. К., Вища школа, 1988. 144с.
7. Коберник Г. Л. Формування соціально комунікативної активності учнів сільської початкової школи як соціалізація особистості. Науковий збірник УДПУ ім. П. Тичини. Київ: Науковий світ. 2003. Вип. 5. С. 91-107.
8. Кокун О. М. Психофізіологія: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 184 с.
9. Лісовська Л.Б. Психологічні особливості становлення самооцінки шестирічного першокласника: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2011. 20 с.
10. Люблинська Г.О. Дитяча психологія. Київ: Вища школа, 2004. 354с.
11. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні засади психологічного проектування, розвитку, самоздійснення особистості дитини: майбутнє нації необхідно вирощувати: Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(2). 2021. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-5>
12. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання: навчальний посібник. Київ : Знання, 2015. 415 с.
13. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2010. 448 с.
14. Присяжнюк Н.І. Особливості роботи у класі-комплекті. Початкова школа. 1990. № 2. С. 37-39.
15. Столярєнко О.Б. Роль різновікових взаємовідносин у розвитку особистості молодшого школяра: URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162967/161977>
16. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ : А.П.Н., 2012. 416 с.
17. Ярошенко О.Г. Групова діяльність школярів: теорія і методика. Київ : Партнер, 1997. 207 с.
18. Kurt Lewin. Research center for group dynamics. New York, 1948. 243 с. URL:[https://ia802905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts\\_text.pdf](https://ia802905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf)

**Колишкіна А.П.**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО РІДНОГО КРАЮ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ «ПРИРОДНИЧА» І «ГРОМАДЯНСЬКА ТА ІСТОРИЧНА»**

Докорінні зміни, які відбуваються у нашій країні та суспільстві, свідчать, що разом з політичними, економічними та національними проблемами актуальною стала проблема цінностей. Актуальність даного питання зумовлюється нагальною проблемою ідейної визначеності, необхідності чіткого уявлення основних стратегічних цілей розвитку суспільства, потребою у життєвих орієнтирах, які б давали людині спроможність оцінювати навколишню дійсність.

Формування у громадян України патріотизму та національних цінностей як запоруки зміцнення держави, єдності та консолідації українського суспільства відображено в Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року (2020). Також актуальність проблеми підтверджується положеннями законодавчої освітньої бази. Так, у Законі України «Про освіту» (2017), визначено, що формування цінностей здійснюється шляхом забезпечення розвитку особистості, її здібностей та талантів, формування громадянської свідомості та активної громадянської позиції, культури міжнаціональної взаємодії та поваги до прав і свобод людини. Особливу увагу доцільності залучення дітей до національних цінностей приділено в Державному стандарті початкової освіти (2018). Так, у документі зазначено, що результатом освітнього процесу має бути становлення учня, який усвідомлює себе громадянином України, аналізує культурно-історичні основи власної ідентичності, визнає цінність культурного розмаїття, долучається до родинних і національних традицій, досліджує своє походження, родовід, визначає свою роль у школі, громаді, ставиться з повагою до національних традицій і свят тощо. Концептуальні положення Нової української школи (2016) наголошують, що ефективною відповіддю на виклики сучасності мають стати освіта і виховання, що базуються на загальнолюдських цінностях, сформованості критичного, креативного мислення, соціально значущій мотивації життєдіяльності, тому що українське суспільство як ніколи потребує громадян творчих, здатних на духовне, моральне й соціально-культурне самотворення і на служіння державі та суспільству, а відтак і цінносного ставлення до рідного краю. Отже, постає пріоритетне завдання виховання ціннісного ставлення у здобувачів освіти до рідного краю, що відображається в повазі до культури рідного народу і прагненні її розвивати, у шануванні і широкому використанні рідної мови, відповідальному ставленні до оточуючого природного середовища, людей, які його населяють, у

гордості за досягнення рідного народу в минулому і сьогоденні.

Для визначення сутності поняття «ціннісне ставлення особистості до рідного краю», важливе, насамперед, розуміння категорій «цінність», «ціннісне ставлення» та «рідний край», що набули особливої актуальності у сучасному освітньому процесі.

Ціннісний аспект пізнання світу і, зокрема, «природа» цінностей посідає чинне місце в різноплановій науковій літературі. Оскільки проблема сутності цінностей в різні часові епохи цікавила вчених багатьох галузей науки, існує широкий спектр трактування цінностей з різних позицій. Спробуємо проаналізувати наукові здобутки таких наук, як філософія, соціологія та психологія.

У філософській енциклопедії «цінність» трактується як «філософське і соціологічне поняття, що позначає, по-перше, позитивну чи негативну значущість певного об'єкта, на відміну його екзистенційних і якісних характеристик (предметні цінності), по-друге, нормативний, приписуючи-оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності або цінності свідомості)» [26, с.462].

Найбільш детальне трактування поняття «цінності» знаходимо в працях В. Василенка («Цінність і оцінка») [24]. У ході аналізу проблеми цінностей автор ранжує їх за критерієм носіїв у конкретний ієрархічний кодекс, згідно з яким, вони поділяються на матеріальні, моральні, естетичні та пізнавальні. Учений робить умовивід, що конкретна життєва ситуація відрізняється неповторною структурою цінностей. Співвідношення реальних значень об'єктів життєдіяльності відображається у суб'єктивних уявленнях людини про своє становище в світі та про цінності навколишніх предметів.

Значимість проблеми цінностей диктується життям, ситуацією суспільного вибору, вона невіддільно пов'язана з теорією діяльності і суспільних відносин, з питаннями усвідомлення необхідності створення форм організації суспільного устрою, соціальної інтеграції. Найбільша проблема цінностей пов'язана з проблемою людини як особистості.

Специфіка цінностей, їх прояв і функціонування в суспільстві визначаються не суб'єктно-об'єктивними, а перш за все міжсуб'єктивними відносинами, і в них же реалізуються. Відносини ж суб'єкта до об'єкта з погляду його значущості визначають специфіку оцінки, а не цінності. Це дозволяє чітко розрізняти поняття оцінки як суб'єктно-об'єктивного відношення і цінності, що фіксує найбільш загальні типи відносин між суб'єктами будь-якого рівня від особистості до суспільства в цілому, виконуючому зворотну нормативно-регулюючу роль в суспільстві. Так, соціологи (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Г. Парсонс та інші) наголошували на ролі цінностей в інтеграції суспільства.

Соціологи розглядають цінності з двох позицій: по-перше, – як певні об'єктивні явища природи, суспільства, індивідуального буття людини, які корисні і потрібні людям, адже мають об'єктивну значимість, тобто виконують певні функції в житті людини незалежно від розуміння і відношення до цих явищ; по-друге, – як вид свідомості, в якій відображається ставлення до конкретних об'єктів.

Отже, можна зробити висновок, що система цінностей повинна бути пов'язана з реальністю, з основами суспільного життя. Тому

найбільшого поширення в науковій літературі отримав аксіологічний підхід, який розглядає цінності як спеціальні соціальні явища, як прояви суспільних відносин і нормативно-оцінної сторони суспільної свідомості. Згідно з таким підходом, цінність – це своєрідна форма прояву відношень між суб'єктом та об'єктом, при яких властивості об'єкта піддаються оцінці відповідно до того, як вони задовольняють потреби суб'єкта. За таких умов властивості предметів є матеріальними чи духовними елементами цілісності цінностей. При цьому цінність не тотожна цим властивостям і не є їх якістю. Цінність розглядається як відображення суб'єктом об'єкта в процесі суспільно-історичного розвитку, коли суб'єкт, сприймаючи об'єкт, мотивується власними інтересами, цілями та потребами.

Підхід до проблеми цінностей з іншого, ніж філософського чи соціологічного погляду пов'язаний з певними труднощами дослідження. Адже цінності, змінюючи сферу існування, одразу змінюють форми і способи свого прояву.

У межах психологічного напряму досліджень проблема цінностей – одна з фундаментальних, оскільки система ціннісних відношень особистості детермінує поведінку людини протягом усього її життя. Наукову основу для вивчення психологічного аспекту цінностей створено працями психологів І. Беха, Л. Виготського, Р. Захарченка, В. Лисенка та інших.

У працях І. Беха цінність розглядається як регулятор поведінки. Учений доводить, що практичне ставлення людини до світу визначається у диференціації нею необхідно значущих предметів, явищ, цінностей, адже саме вони, перетворюючись у послідовній залежності, впливають на поведінку людини. Також дослідник вважає, що цінності є найважливішими особистісними утвореннями, які визначають мотивацію поведінки людини, виражають її свідоме ставлення до соціальної дійсності, впливаючи в такий спосіб на її життєдіяльність [1].

Сучасна педагогічна наука пропагує гуманістичні, світоглядні та духовні цінності, які охарактеризовуватимуть особистість як ідейного фундатора нових соціальних взаємостосунків на етапі видозміни економічних і буденних умов існування громадянського загалу.

Відома науковиця сучасності О. Сухомлинська вважає, що ефективне реформування освітньої системи можливе лише за умови поєднання загальнолюдських і національних цінностей. Такому синтезу сприятиме трансляція освітніх цінностей різними педагогічними засобами. Адже сформованість ціннісної свідомості в людині передбачає, що вона здатна самотійно оцінити будь-яку ситуацію, зробити адекватні висновки, обрати оптимальні рішення відповідно до власних переконань і життєвих пріоритетів. «Одна з ефективних умов засвоєння молодими людьми певних освітніх цінностей є правильна організація освітнього процесу на основі суб'єктно-діалогової взаємодії». Тому авторка вважає, що система цінностей – це «система соціальних норм, концептуальних ідей, значень, смислів, ідеалів, що відображає гуманістичні пріоритети суспільства та виступає головним орієнтиром» для розвитку індивідуальних цінностей у цілому [21, с. 24]. На думку



О. Савченко, сучасний стан педагогічної науки щодо формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: цінності, на які повинна орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі, та цінності, які мають створюватися, формуватися з самого освітнього процесі [18, с. 3–6].

Таким чином, підсумовуючи вище викладений матеріал, у якості визначення ключового поняття дослідження **«ціннісне ставлення»** визначаємо його як свідомий, побудований на індивідуальному досвіді, психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях і переживаннях особистості, які формуються в процесі взаємної діяльності з оточуючим світом. Ціннісні ставлення або відношення людини до дійсності мають вигляд системи, що склалася в результаті розвитку особистості, її виховання та самовиховання. Залежно від того, наскільки об'єкти навколишньої дійсності значимі для людини, в системі її ставлень є ієрархія домінуючих і підпорядкованих відношень. Ціннісне ставлення – це активна сторона відтворення ціннісних характеристик тієї діяльності, в якій воно було сформовано і виступає надбанням особистості. Особистість водночас виступає суб'єктом різних сфер діяльності.

Різноманітність суспільних умов розвитку особистості визначає складну будову системи ціннісних ставлень. Людина – це громадянин своєї держави, носій певної професійної, сімейної та інших ролей. Усі вони відображені в системі ціннісних ставлень по-різному і в різній мірі визначають поведінку людини. Залежно від ролі, яку відіграють ціннісні ставлення в житті людини, можна виділити три форми ціннісних ставлень:

Перша – найбільш складна форма – це система найбільш стійких і узагальнених «стержневих» ціннісних еталонів особистості. Вона опосередковує процес соціальної життєдіяльності людини в цілому, її актуалізація пов'язана з основними сферами діяльності людини.

Друга, менш складна форма – система еталонів, яка має більш власний характер, опосередковуючих програму поведінки індивіда відносно до оточуючої дійсності і до самого себе в окремих сферах діяльності. Звідси ціннісні ставлення, що розглядаються з погляду, які саме конкретні суспільні цінності вони опосередковують, можна назвати ціннісними орієнтаціями особистості. Іншими словами, ціннісні орієнтації характеризуються тим, яка суспільна цінність реалізується окремими поведінковими програмами в тих чи інших сферах соціальної діяльності людини.

І третя, найбільш конкретна форма – це сукупність еталонів, опосередковуючих у найбільш складних випадках за фіксованим планом окремих дій, що реалізуються у виключно однотипних умовах [12, с. 38].

Отже, ціннісні ставлення особистості являють собою складну ієрархічну систему. В ній можна виділити, щонайменше, три різні форми, які знаходяться в процесі взаємопереходів, але визначальна роль їх у регуляції поведінки належить вищим рівням. Ціннісні ставлення належать до найбільш складних, узагальнених понять з ряду категорій психології. Вивчення ціннісних ставлень пояснює цілеспрямо-

ваність психіки людини. Поняття «ціннісне ставлення» дозволяє систематизувати велику групу психологічних явищ, які відносяться до мотиваційної сфери, і є їх видами, компонентами. Доведено, що природа ціннісного ставлення полягає в тому, що воно відображає особисті переконання та смаки людини щодо того, що є важливим, правильним та цінним та є емоційною, адже відображає суб'єктивний і особистісно значущий зв'язок людини з навколишніми предметами, явищами, людьми, а наявність ціннісного ставлення дозволяє людині визначити простір своєї життєдіяльності як морально-духовний. Ціннісне ставлення формується під впливом реальної життєвої практики за умови внутрішньої активності людини, що дозволяє розглядати культуру як світ ідеалів, проєктів, моделей і як світ практичної і духовної взаємодії людей, суб'єктом якої є сама людина. Дослідники наголошують, що ціннісне ставлення розкриває внутрішній світ особистості, основним елементами якого є стійкі смисли і особистісні цінності як джерела цих смислів. Особистісні цінності проявляються у сформованих ідеалах.

Важливе місце у системі навчання НУШ займає ціннісне ставлення до рідного краю, яке забезпечує формування в учнів відношення до навколишнього світу, до людей та їх діяльності, до власного духовно-емоційного життя, тобто пізнавальної активності у сфері засвоєння основних моральних переконань, особистих цінностей.

Одним із перших, хто привернув увагу до проблеми виховання любові та пошани до рідного краю, був К. Ушинський, який зазначав, що національне почуття є вродженою якістю. Воно генетичним кодом закорінене у психіці індивіда, і цим не можна нехтувати, особливо в процесі виховання. Він писав: «Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання – це те, що ми зevamo народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами» [23]. Любов до батьківщини, на думку педагога, має поєднуватись із знанням мови, культури, народних традицій і звичаїв.

Автори «Основ національного виховання» В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчик, М. Стельмахович зазначають, що формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю пробуджує любов до життя, енергію національного творення, теплоту серця, ніжність душі [17].

Молодий шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери, адже, потрапивши в нові соціальні умови, дитина починає більш детально осягати навколишній світ, пізнавати нове, яскраве, емоційно на нього реагувати. Слід зазначити, що взаємини дитини з оточуючими ускладнюються, в її життя входить вчитель і колектив однокласників. Педагогу слід вчити дитину виражати свої емоції, спираючись на моральні норми, прийняті в суспільстві. Отже, формування ціннісного ставлення до рідного краю має ґрунтуватися на емоційній сфері дитини молодшого шкільного віку і водночас розвивати дитячі емоції шляхом занурення в цей процес.

Формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю у процесі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична») повинно виражатись у формі прояву ціннісного світогляду, який охоплює широку гаму ставлень між особистістю молодшого школяра та оточуючим середовищем рідного краю, зокрема:

- ставлення до рідної місцевості: розуміння історії та перспективи розвитку краю, правильна оцінка подій;
- любов до Батьківщини, рідного краю, всіх народів, які його населяють;
- ставлення до праці: сумлінна праця на благо людини, на благо суспільства своєї місцевості, прагнення принести більше користі Батьківщині;
- ставлення до громадського надбання та матеріальних цінностей, дбайливе ставлення до природи рідного краю;
- ставлення людини до інших людей: гуманне ставлення та взаємна повага між людьми, взаємна повага в сім'ї;
- СТАВЛЕННЯ до себе: усвідомлення громадського обов'язку, моральність [14].

На основі теоретичного аналізу процесу формування ціннісного ставлення до рідного краю у процесі вивчення курсу «Я досліджую світ» (реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична»), можна стверджувати, що структуру ціннісного ставлення особистості до рідного краю визначає логічна єдність таких психологічних утворень:

- знання про об'єкти рідного краю;
- емоційні переживання, зумовлені світом природи;
- потреби особистості в об'єктах Батьківщини;
- мотиви соціально ціннісної діяльності;
- система особистісних цінностей, спрямована на збереження оточуючого середовища;
- творча активність соціального спрямування [7].

Отже, під ціннісним ставленням до рідного краю розуміємо особистісну якість, яка виявляється в моральному, інтелектуально-ціннісному та поведінковому ставленні молодшого школяра до природного та соціального оточення, в яких він проживає.

Відповідно до даного визначення соціальною основою формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю у процесі вивчення курсу «Я досліджую світ» (реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична»), є такі соціальні відношення та ціннісні ставлення, в яких поєднуються особисті інтереси та інтереси громадян рідної місцевості, проявляється нове ставлення до історії, мистецтва, природи, до праці і людей праці, формуються такі риси моральності особистості, як відповідальність, працелюбство, чесність, совісність, почуття власної гідності, взаємна повага, що є підґрунтям і предметом вивчення категорії **«краєзнавство»** як складової сутнісної сторони ціннісного ставлення особистості до рідного краю.

Освоєнню як навчальних, так і виховних ідей ціннісного ставлення до рідного краю, перетворенню їх у орієнтири життєдіяльності дітей та молоді має сприяти педагогічна інтерпретація краєзнавчого потенціалу виховання. Для цього потрібно глибоко осягнути зміст поняття «краєзнавство» як педагогічної категорії з неоціненним навчально-виховним потенціалом.

Про те, що національне виховання потрібно будувати на знанні краєзнавчого матеріалу (яке на сучасному періоді найбільше розкривається у змісті освітніх галузей «природнича» і «громадянська та історична»), зазначали ще вчені-просвітителі минулого: М. Грушевський, Б. Заклинський, П. Куліш, Я. Маркович, А. Метлинський, К. Ушинський. Ознайомлення з особливостями соціального та природного середовища свого краю допомагає підростаючому поколінню усвідомити актуальність і невідкладність збереження національної спадщини, необхідність її захисту. Адже самотність культури є важливою умовою зміцнення національного суверенітету, духовності людей. «Народ, який володіє минулим, може впевнено дивитись у майбутнє», – зазначає народна педагогіка [20, с. 28].

Краєзнавство є ефективним засобом національного виховання, яке передбачає збагачення духовного світу молодшого школяра, виховання любові до батьківщини, поваги до історичних святих, формування ціннісного ставлення до рідного краю, про що і свідчать філософсько-педагогічні погляди вчених Г. Ващенко, Г. Гуменюка, Б. Грінченка, М. Галущинського, М. Крачила, І. Пруса, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського. Воно є не тільки окрасою національної системи виховання, а ВИРАЗНИКОМ його провідної суті.

Аналізуючи історико-педагогічну літературу, виявили, що термін «краєзнавство» трактується неоднозначно. На початку ХХ ст. «краєзнавство» розглядалось як «... синтетична наука про стан засобів виробництва та продуктивних сил у певному територіальному районі» [14, с. 33]. В «Енциклопедії українознавства» під цим поняттям розуміється сукупність інформації про певну країну з погляду географії, природи, історії, етнографії, народного господарства. В українському тлумачному словнику української мови краєзнавство трактується як вивчення історії, географії, економіки, етнографії певної місцевості [4, с. 667].

Краєзнавство – могутній засіб морального, трудового і, особливо, національного виховання дітей. Краєзнавство поширюється на дидактику, теорію виховання і пронизує своїми різноманітними функціями весь багатогранний навчально-виховний процес. Звідси зрозуміло: краєзнавство не може бути поза розвитком усієї системи наук і, безсумнівно, має своєрідно відображати єдність усієї системи.

На нашу думку, найприйнятніше тлумачення дефініції «краєзнавство» як зазначено у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», – це вивчення історії, географії, економіки, етнографії певної місцевості тощо [4].

Краєзнавчий матеріал – найкраще унаочнення під час вивчення переважної більшості тем змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична». Завдяки його використанню активі-

зується пізнавальна діяльність учнів, виховується любов до рідного краю. Основними завданнями краєзнавства є систематичне виявлення, дослідження й охорона місцевих природних ресурсів, вивчення господарства, історії, побуту культуру населення свого краю. Вивчаючи рідний край, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, здійснюючи свої маленькі відкриття, молодші школярі ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Це, безперечно, призводить до самопізнання і самовизначення, а в кінцевому результаті – до морального становлення особистості, її громадянської зрілості.

У наш час спостерігається поживлення інтересу до введення в шкільну практику краєзнавчого компонента. Вивченню ролі та місця краєзнавства в освітньому процесі присвячена значна кількість досліджень. Так, науковці В. Бенедюк, М. Крачило, Г. Пустовіт, Т. Самоплавська, О. Столяренко, О. Сухомлинська вважають його важливим засобом національного виховання, підвищення ефективності навчального й виховного процесів, засобом формування відповідної системи цінностей. Так, Г. Ващенко переконливо доводить, що «... спочатку діти повинні вивчити й полюбити свою вузьку батьківщину..., а потім перейти до вивчення всієї України» [3, с. 159]. Отже, за Г. Ващенко цілеспрямоване вивчення рідного краю, його природних і духовних багатств виступає початковою цеглинкою виховання патріотизму.

Враховуючи важливу роль краєзнавчого руху у відродженні традицій та історичної пам'яті народу, національно-патріотичного виховання молоді, Кабінетом Міністрів розроблено програму розвитку краєзнавчого руху в Україні. Згідно з Указом Президента, Міністерству освіти і науки рекомендовано розробити та включити до навчальних планів та програм закладів загальної середньої освіти, позашкільних, професійно-технічних і вищих закладів освіти краєзнавчі теми з урахуванням специфіки регіонів, спільно з Національною академією наук, Академією педагогічних наук вирішити питання про створення наукових центрів регіональних досліджень з краєзнавства.

У процесі реалізації природничої і громадянської та історичної освітніх галузей, історія краю (малої батьківщини) розглядається як частина історії України, вивчення традицій народу рідного краю – як частина національного надбання країни, вивчення довкілля – як частина природних багатств всієї території тощо. Завдяки краєзнавству учень має змогу більш детально з'ясувати розташування рідного краю на території країни; його історію – через долю окремих людей; коріння людини – через історію і традиції своєї родини, свого народу, у минулому рідного краю і країни. У ході історичного процесу з покоління в покоління передаються вічні цінності: працьовитість, чесність, справедливість, сумлінність, відчуття національної гідності, дружба між народами, пошана до старших поколінь, обов'язок, милосердя, відчуття господаря. Цінність краєзнавчої освіти полягає в тому, щоб допомогти людині вийти з простору предметів у простір діяльності і життєвих сенсів. Вона має сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, формуванню її етичного, інтелектуального та професійного потенціалу, створювати умови для реалізації здібностей, інтересів

і нахилів учнів. Краєзнавча освіта дозволяє об'єднати систему сучасних соціально значущих цінностей і передові національні традиції в нову ціннісну систему суспільства, відкриту, варіативну, духовно та культурно насичену, діалогічно-толерантну, таку, що забезпечує становлення справжньої громадянськості і патріотизму. Заняття краєзнавством допомагає школярам глибше з'ясувати сенс, сутність важливих норм життя, що означені Конституцією України: «Кожен зобов'язаний не заподіяти шкоди природі, культурній спадщині, відшкодувати завдані ним збитки» [5].

Враховуючи специфіку молодшого шкільного віку, у процесі формування ціннісного ставлення до рідного краю виокремлюють наступні види краєзнавства: екологічно-природознавче, історично-архітектурне, літературно-мистецтвознавче. Проаналізуємо їх детальніше.

Всеохоплюючим середовищем, у якому зростає і під впливом якого формується особистість є природа. Саме навколишній природний світ і складає основу вивчення природознавчого краєзнавства. Специфічною рисою екологічно-природознавчого краєзнавства є стійкі моральні переконання у необхідності збереження довкілля, глибоке усвідомлення поваги до природи при безпосередньому спілкуванні з нею.

Емоційні переживання від краси природи, наповнення настановних коментарів еколога-краєзнавчим змістом сприяє гармонійному вихованню молодшого школяра як захисника природи, формує його волю, мужність, самодисципліну. Суспільство постійно взаємодіє з природою. Без такої взаємодії людина не може існувати. Ця взаємодія становить основу людської історії, є боротьбою за життя людини і полягає у впливі природного середовища на діяльність суспільства та господарської діяльності суспільства на навколишнє довкілля. Для людини природа – це середовище життя і діяльності, джерело буття, світ великих пізнавальних і естетичних цінностей, краси і радості. Усі матеріальні потреби людство задовольняє за рахунок природи. Характеристики природи прискорюють чи затримують розвиток суспільного виробництва.

Дійовим засобом морально-емоційного впливу на людину є література, за допомогою якої можна виражати думки, почуття і надії людей, передавати їх життєвий досвід. Немає такого куточка в нашій країні, який би не мав своїх літературних традицій і пам'яток. Їх краєзнавче вивчення (від усної народної творчості до творчості сучасних митців) дає можливість побачити багатогранність мовного мистецтва, розкрити духовне багатство особистості, визначити напрями літературного самовдосконалення.

Предметом літературно-мистецтвознавчого краєзнавства є письменницькі зв'язки з певним регіоном, а головна мета – літературні факти, залучені до загальнонаціонального історико-літературного процесу. Важливо також визначити і забезпечити охорону пам'ятних літературних місць.

Збирання і вивчення місцевих пам'яток усної народної творчості (фольклору) – один з найважливіших напрямів літературного

краєзнавства. Народна мудрість – невичерпне багатство. Казка і пісня, щедрівка і колядка, дотепне прислів'я і скоромовка, загадка і лічилка – це краплини животворного джерела нашого письменства, нашої духовності. Ще змалку діти ознайомлюються з стародавніми формами фольклору: казками, бувальщинами, піснями. В них у захоплюючій формі подаються історичні події, де вимисел і фантазія допомагають не тільки зрозуміти образи та ідеали далекого минулого, мудре народне ставлення до явищ історичної дійсності, а й збагнути характер духовних цінностей наших предків. І важливо зберегти наступність у вивченні школярами фольклорної спадщини нашого народу в наступні роки шкільного життя, що буде сприяти збагаченню і розширенню уявлення про історію розвитку художньої культури краю, відродженню почуття патріотизму і національної гордості. Відомо, що багатство світової культури складається з національних багатств. І чим своєрідніша культура нації, тим вона більш значуща в загальній культурі.

Найважливішим напрямом літературно-мистецтвознавчого краєзнавства є вивчення місцевої художньої літератури – процес щоденний і творчий. Художнє слово – значуща і, може, найвагоміша частка людської пам'яті. З неї утворюються традиції, а там, де вони живучі, минуле органічно входить і вростає в сучасне і, звісно, у майбутнє. Напрямами діяльності учнів, що допоможуть розкрити сучасне звучання класики, можуть бути творчість і біографія письменників, які народились або жили і творили в рідному краї; пам'ятні місця, що пов'язані з художніми творами.

Художню літературу рідного краю, як і літературу взагалі, слід вивчати як мистецтво слова, як своєрідне вираження життя народу. Розуміння дітьми конкретної історичної та загальнолюдської значущості, яку уособлює письменник, дасть про себе знати не тільки у їх великих майбутніх справах. Уже у початковій школі повинен бути взятий курс на розвивальне навчання, тобто на цілеспрямований розвиток мови, пам'яті, логічного й образного мислення, творчої уяви, зосередженої уваги учнів. А цього неможливо досягнути без з'ясування тематичного змісту літературного твору, проникнення в його художню тканину, тобто, без уявлення про цей твір як про художню унікальність. І згадка про те, що він народився саме у тому краї, в якому живуть вони, діти, та ще й ознайомлення маленьких читачів із цікавими, вражаючими фактами з біографії митців і сприятиме формуванню у них ціннісного ставлення до рідного краю [9, с. 17].

Предметом мистецтвознавчого краєзнавства є вивчення особливостей художнього життя краю, творів мистецтва, життя і творчості художників. Мистецтвознавче краєзнавство не тільки ознайомлює молодших школярів з джерелами мистецтва і сприяє його розумінню, а й залучає до художньої творчості, виховує допитливість, розвиток творчих та інтелектуальних якостей особистості. Учні ознайомлюються з основними об'єктами мистецтвознавчого краєзнавства: народним декоративно-прикладним мистецтвом, літературною спадщиною (від усної народної творчості до творів сучасних прозаїків і поетів), образотворчим мистецтвом (живописом, скульптурою), архітектурою краю, народним музичним і танцювальним мистецтвом.

Джерелами народної творчості, що дійшли до наших днів, є художні промисли. У них зберігаються самобутні традиції краю. Треба пам'ятати, що школярам зрозуміліша образна мова народного мистецтва, ніж мова професійного станкового мистецтва (хоча воно також вийшло з народного).

Складовою частиною загального краєзнавства, галуззю прикладної історії, сферою практичної діяльності краєзнавців, яка спрямована на популяризацію знань про історію рідного краю та історичних пам'яток, є історико-архітектурне краєзнавство [10].

Участь в історико-краєзнавчій діяльності набуває особливої ваги в силу громадської значущості її змісту. Вивчення й осмислення історичних фактів стимулює розумову діяльність учнів, робить їх ніби співучасниками історичних подій і в такий спосіб забезпечує наслідування і спадкоємність поколінь. Це сприяє формуванню громадянської зрілості й активної життєвої позиції. Використовуючи дослідницький історико-краєзнавчий метод, школярі вчаться розкривати діалектичний взаємозв'язок загально історичного і місцевого матеріалу, коли через краєзнавчий підхід загальне стає більш конкретним, образним, емоційним, а конкретне, місцеве у світлі загального одержує свою правильну оцінку [20, с. 66–67].

Краєзнавчо-дослідницька діяльність, побудована на інтегрованій основі, посідає провідне місце в українознавчій роботі, формуючи підвищений інтерес до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, виховуючи свідомих патріотів, які шанобливо ставляться до духовних і матеріальних надбань свого. Найбільш поширеними у початковій школі формами роботи при цьому є: проведення екскурсій до краєзнавчого музею, обладнання етнографічних куточків, експозицій, кімнат народного побуту в навчальних закладах. Як зазначала С. Русова, «ще одна необхідна праця гарної школи, це – упорядкування власного історико-географічного природознавчого музею. Його можуть скласти самі учні: сухі рослини, метелики, шкури шкідливих комах, каміння, старовинне вбрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони тощо – усе, по чому можуть ознайомитись з сучасним і колишнім життям. Це виховує в них пошану до свого рідного, цікавість до того, що є довкола, до минулого життя, навчить їх дивитися на сучасне життя не як на щось обірване, випадкове, а як на частину чогось великого, суцільного, що має зв'язок з колишнім і майбутнім...» [16, с. 59]; створення творчих майстерень з метою відродження традиційних для регіону художніх промислів та ремесел; організація самодіяльних дитячих об'єднань клубного типу: «Відродження», «Рідний край»; підготовка тематичних днів (День міста, День калини), театралізованих свят, обрядів, ритуалів, щедрування, вечорниці, вікторин, турнірів, конкурсів, ігор-змагань; ВІДЗНАЧЕННЯ народних свят; практикуми вивчення народних ігор, пісень, танців.

Краєзнавство як засіб виховання містить у собі в органічному поєднанні етнічно-регіонально акцентовані та загальнолюдські цінності. Воно репрезентує різноманітність людського досвіду. У кожному регіоні краєзнавство має свій зміст і ФОРМУ, несе в собі відбиток його самобутнього творчого характеру, історичної долі. З огляду на це



виховання на краєзнавчій основі має сприяти засвоєнню і поширенню духовно-моральних здобутків регіону, творенню й інтерпретації морально-ціннісних орієнтацій її представників, формування у них готовності бути активними учасниками етнопедагогічного середовища. Орієнтація школярів на моральні цінності, утверджені в рідній місцевості, передбачає активізацію їх внутрішніх сил (потреби, мотиви, інтереси), мобілізацію мотиваційних ресурсів.

Ціннісне ставлення до рідного краю формується за умов усвідомлення особистістю цінностей суспільства і кожної людини зокрема, прийняття цих цінностей у якості особистих життєвих принципів і спрямування творчої активності на їх збереження та розвиток.

Відповідно, умовами виховання ціннісного ставлення особистості до рідного краю є забезпечення позитивних емоційних переживань у світі, усвідомлення значення Батьківщини у задоволенні особистих потреб, наявності внутрішніх спонук збереження надбань рідного куточка, визнання самоцінності рідної землі, гуманістичної творчої взаємодії з нею.

Розвиток ціннісної сфери в учнів молодших класів відбувається в основному у школі. Молодший школяр набуває здатності орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відобразити й перетворювати, мислити, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; набуває спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти і передбачати.

Важливе значення у формуванні ставлення до рідного краю відіграє спосіб отримання краєзнавчих фактів: від інших людей (з книг), у результаті власних спостережень чи в процесі навчання. Специфічним механізмом когнітивного каналу є інтелектуалізація емоцій, що веде до зміни ставлення, вираженого в емоційній реакції, на більш усвідомлене інтелектуалізоване ставлення, що не втрачає емоційної насиченості. Результатом дії механізмів когнітивного каналу є інтерес до природних об'єктів. Саме для наповнення когнітивного компонента знаннями про рідний край та формування на їх основі відповідних умінь і навичок сприяє змістова база процесу навчання початкової школи.

Аналізуючи нормативну базу початкової школи, перш за все визначили, що Державний стандарт початкової освіти розроблений з урахуванням пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через орієнтацію на цінності суспільства.

Так, «Природника» і «Громадянська та історична» освітні галузі в навчальному процесі початкової школи представлені інтегрованим курсом «Я досліджую світ». Аналіз програми показав, що вище означені освітні галузі та реалізуючий їх навчальний предмет мають найширші можливості щодо формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Цю думку виражає, насамперед, мета курсу – сприяти формуванню потреби до пізнання світу і людини в ньому, формування в учнів цілісної картини світу в процесі опанування соціального досвіду. Інтегрований курс охоплює систему знань про

природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності. Одним із завдань курсу є «...громадянське виховання учнів, формування у них почуття любові до своєї Батьківщини» [22, с. 187]. Виховні цілі даного курсу пов'язані з вихованням особистісних якостей школярів, загальнолюдських цінностей у ставленні до навколишнього світу, прагнення охороняти і примножувати природне та соціальне середовище рідного краю. Увага школярів зосереджується насамперед на пізнанні найближчого оточення (сім'ї, родини, школи, вулиці, міста, села). Поняття рідного краю людини займає чинне місце у курсі «Я досліджую світ». Учні спостерігають природу рідного краю, господарську діяльність людей, досліджують екологічні зміни у рідному довкіллі, знайомляться з життям видатних людей свого краю, його історичними пам'ятками, заповідними місцями. «Зміст курсу дає можливості набути учневі цілісні знання про людину і її життєвий світ – про природу рідного краю, рід, родину, народні традиції, духовний спадок минулих поколінь українського народу» [22, с. 190]. Ґрунтовну краєзнавчу основу курсу «Я досліджую світ» підтверджує зміст тем «Мій рід», «Мое близьке оточення», «Мій спадок»: походження назви конкретного населеного пункту; найбільші міста краю; історичні пам'ятки місцевості і краю; видатні історичні постаті які народились і діяли в краї; що вирощують і виготовляють у рідному краї; український побут і звичаї в рідному краї; народний календар; природа рідного краю та інші.

Аналіз змісту освітнього процесу доводить, що у своїй роботі вчитель опирається не лише на підручник, як основний засіб оволодіння інформацією, а й використовує різнобарвний арсенал методів, прийомів; застосовує різноманітні форми організації навчальної діяльності, використовує у роботі різні засоби безпосереднього й опосередкованого чуттєвого пізнання. Педагогічна майстерність учителя проявляється у використанні засобів усної народної творчості, екологічних ігор, методів стимулювання пізнавальної реалізації принципів демократизації, інтегративності, краєзнавства. Уроки в початковій школі повинні гармонійно поєднуватися з формами позаурочної та позакласної роботи (серед яких діяльність українознавчих гуртків, проведення свят релігійного та державного календаря). Усе це доводить, що початкова освіта має ґрунтовну базу для формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Отже, можна визначити ключові моменти в системі виховання сучасного молодшого школяра, що орієнтує на формування у нього ціннісного ставлення до рідного краю:

- психологічне перетворення бажаного на потрібне в системі суб'єктивних відносин дитини, створення умов усвідомлення моральних знань і уявлень про норми і правила поведінки в рідному середовищі на рівні специфіки вікового сприйняття;
- специфіка засвоєння молодшими школярами інформації краєзнавчого спрямування, яка сприймається свідомістю, почуттями і волею дітей у ході їх соціалізації.

Таким чином, особистісний характер засвоєння цінностей, що виражають ставлення до рідного краю, вимагає зорієнтованості всіх

виховних впливів на індивідуальність кожної дитини. Тому, молодший школяр може ефективно розв'язувати навчальні завдання лише на ґрунті вивчення й урахування всього комплексу впливів макро-середовища, використання позитивних чинників макро- та мікро-середовища в системі виховної роботи.

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим для формування цінностей, які закладають основу формування ціннісного ставлення до рідного краю. Починаючи з цього віку діти, зазвичай, беруть активну участь у трудовому житті сім'ї. В них виникають певні обов'язки, вони знайомляться з господарською діяльністю родини, стають активними помічниками в сім'ї. Для школярів така праця поступово набирає змісту серйозної, суспільно значущої діяльності. І не обходиться це без ознайомлення з особливостями місцевості, в якій вони живуть, без дотримання її устрою, знання звичаїв і традицій краю.

Найважливішими в цьому віці стають духовні цінності. Особливо це стосується соціального і природного оточення дитини. Ціннісно-нормативна система суспільства впливає на ціннісно-орієнтаційну спрямованість особистості, її духовний і соціальний розвиток. Триває процес осмислення загальнолюдських цінностей.

Якісних змін зазнають і моральні орієнтири, за якими відбувається виховання молодшого школяра. Нині акценти робляться на національні та загальнолюдські цінності, які опираються на набуття життєвого досвіду в рідній місцевості.

Моральна вихованість особистості, на якій вибудовується ціннісне ставлення до рідного краю, визначається як інтегральна системна категорія, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих моральних якостей, національних цінностей, які складають результат дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості та її зовнішніх моральних відносин, що проявляються в діяльності і спілкуванні в межах рідної Батьківщини.

Для вивчення рівня сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю у процесі реалізації природничої і громадянської та історичної освітніх галузей була складена програма дослідження. Мета дослідження на етапі констатувального етапу експерименту – визначення рівнів сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Завдання констатувального етапу експерименту:

- З'ясувати ступінь розуміння молодшими школярами поняття «рідний край».
- Виявити розуміння значущості рідного краю в житті людини.
- Визначити рівні сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Педагогічний експеримент проводився на базі початкових класів Сумського закладу середньої освіти I–III ступенів № 15 та Комунальної установи Сумської спеціалізованої школи I–III ступенів № 25, м. Суми, Сумської області. Загальне число респондентів становило 324 школяра – 158 учнів 1-2 класів та 166 учнів 3-4 класів, 37 учителів початкової школи.

Для аналізу й оцінки сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю визначили, якого саме прояву сформованості чекаємо від здобувачів освіти на даному рівні вікового розвитку та їх особистого становлення. Для цього використовуємо розроблені критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до рідного краю К. Шевчук. Такі вчені як Л. Божович, З. Васильєва, О. Матвієнко для визначення рівня моральної вихованості найсуттєвішою вважають моральну спрямованість особистості. Дослідження вчених переконують, що правильно застосувати критерії формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю – означає знайти дієвий засіб підвищення ефективності процесу виховання у сучасних молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

В кожному критерію виокремлено відповідні показники, які відображені в таблиці 1.

**Таблиця 1**

Критерії та показники сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю

Когнітивний критерій	Емоційно-ціннісний критерій	Діяльнісний критерій
<b>Показники</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання про рідний край;</li> <li>• розуміння інтегруючої складової поняття «рідний край».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• любов до рідного краю;</li> <li>• різноманітні потреби та мотиви у пізнанні рідного краю</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• типи поведінки учнів у своїй місцевості;</li> <li>• практична діяльність краєзнавчого спрямування.</li> </ul>

З огляду на обґрунтовану структуру ціннісного ставлення молодшого школяра до рідного краю та використання критеріїв якості засвоєння знань К. Шевчук [25], визначено рівні сформованості ціннісного ставлення: високий, середній, низький, що дасть змогу адекватно оцінити характер розвитку цієї особистісної якості.

*Високий рівень* – учні обізнані з елементами історії, географії, фольклору, природи та літературою рідного краю, відповідно до вимог початкової школи з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; розуміють складові краєзнавства, що складають цілісну картину рідного краю; позитивно ставляться до об'єктів рідного краю; наявні потреби у пізнанні об'єктів рідного краю; проявляють активність під час бесіди на краєзнавчу тематику.

*Середній рівень* – учні мають фрагментарні знання про рідний край, відповідно до вимог початкової школи з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; недостатньо усвідомлюють цілісність об'єктів рідного краю; потреби у краєзнавчій діяльності прагматичного характеру; проявляють пасивність під час бесіди на краєзнавчу тематику.

*Низький рівень* – в учнів відсутні знання про рідний край; не сформована цілісність картини поняття «рідний край»; байдуже емоційне ставлення до рідної місцевості; відсутність бажання вести бесіди на краєзнавчу тематику.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що ціннісне ставлення, як одна з основних морально спрямованих якостей особистості, є складним психологічним утворенням, для дослідження якого немає єдиної універсальної методики. Складність дослідження формування ціннісного вчення до рідного краю у молодших школярів пояснюється ще й віковими особливостями, згідно з якими неможливо застосовувати складні методики. Тому в ході дослідження застосовано комплекс методів:

- анкетування учнів на виявлення інтересів до рідного краю;
- бесіди з учнями початкових класів на тематику «Рідний край»;
- проведення сюжетних ігор «Екскурсовод», «Мій музей».

Теоретичний етап дослідження показав, що основним показником ставлення особистості до дійсності та головним компонентом у системі стимулювання діяльності є інтереси молодших школярів. З цією метою – проведено анкетування. Мета анкетування – з'ясування інтересів учнів та їх зв'язок з рідною місцевістю. Анкета з опосередкованими (непрямими) запитаннями, що не розкриває справжньої мети дослідження, а забезпечує більшу вірогідність вірних результатів. Запропонована анкета містила шість запитань, пов'язаних із повсякденним життям учнів. Запитання побудовано так, що вони відображають типові потреби дитини, джерелом задоволення яких, у тому числі, може бути і рідний край. Учні відповідають, які саме інтереси переважають у їх житті, що для них найбільш значуще. Інтереси учнів досліджувалися також письмовим опитувальником за допомогою варіативних запитань. «Мені цікаво вивчати історію свого краю (інших країн)» – відповідаючи на дане твердження, учень засвідчує краєзнавчий зв'язок власних інтересів.

Завданням для з'ясування розуміння учнями понять «Батьківщина», «рідний край» було обрано метод бесіди, оскільки він найбільш адаптований для дослідження особистісних характеристик учнів початкової школи. Мета бесіди – знання молодших школярів про історію, побут, природу, звичаї, видатних діячів Батьківщини. Однак питання бесіди не деталізують окреслених понять, а, навпаки, орієнтують опитуваних на розкриття їх сутності.

Відповідно до вікових і дидактичних особливостей найдоступнішою та найцікавішою діяльністю для молодших школярів є гра. Саме тому ми обрали гру в ході нашого констатувального експерименту як метод дослідження ціннісного ставлення учнів до рідного краю. Завдання молодшим школярам – стати організатором ігор «Екскурсовод» і «Мій музей». Мета цих заходів – визначити рівень знань про різні види краєзнавства, інтереси учнів, що носять краєзнавчий характер, ступінь зацікавленості краєзнавчою діяльністю.

Як зазначено вище, з метою з'ясування потреб учнів початкової школи у об'єктах навколишнього середовища рідного краю було проведено анкетування. Так, результати анкетування засвідчують, про те що природа – це відпочинок серед природи, виражають думку 88,4 % учнів. Інші потреби у природі загалом виражені недостатньо. Потреби у навчальному предметі природничого циклу проявили 15,6 % учнів. Не виражають своє бажання спілкування з природою 9,1 % учнів.

Така специфіка потреб спричинена переважанням впливу соціального середовища та значною ізолюваністю учнів від природи.

Поінформованість учнів про рідний край з'ясовувалась методом бесіди. Значну поінформованість про свій рідний край показали 13,2 %. На запитання «Що таке Батьківщина?» 53,1% учнів відповіли, що це рідний край. 11,8 % учнівських відповідей складають ті, які ілюструють своє внутрішнє ставлення учнів до рідного краю (наприклад, «Батьківщина – це святе, як мати і батько, як хліб на столі, як повітря і вода, без яких людина просто не може жити»; «Батьківщина – це рідний край, все, що нас оточує... і поле і гай, і наша домівка, і школа, мама й тато, найкращі друзі.»; «Батьківщина – це той куточок землі, де я народилась, де живуть рідні й близькі мені люди, де поховані наші предки»).

Під час проведення бесіди, було зроблено висновок, що якщо ставити перед учнями конкретні та ще й навідні запитання, наштовхувати їх на хід міркувань, то вони глибше занурюються у свої знання про рідний край і ґрунтовніше та ширше розповідають про нього. Відповідаючи на питання «Що ти знаєш про своє місто?» найчастіше учні розповідають історію назви міста Суми. Назва походить від назви р. Сумка, де колись Петро I загубив три сумки з золотом. З охотою розповідають учні і про природу Сумщини, але з більшим задоволенням описують його архітектуру. Наприклад, учениця 4 класу розповідає, що: « В Сумах є театри, музеї, кінотеатри, дитячий парк «Казка» і «вулиця» Сотня». Часто-густо учні описують вулиці, площі, парки міста. Розповідають учні і про суспільні відносини у місцевості, де проживають. Так учень 3 класу ділиться: «У нашому місті живуть гарні, добродушні, працьовиті люди, які завжди допомагають один одному».

Відповіді учнів на запитання «Що ти знаєш про видатних людей свого міста?» показали, що найбільше згадують школярі імена відомих меценатів (Івана Харетоненка, панів Ліщинських, Терещенків, Герасима Кондратьєва), співака – Василя Жадана, артистів – Олександру Сокіл, спортсменів – Віту та Валентину Семеренко, Олега Гусєва, відеоблогерів – Соня та Крістіна Наталуха, третього президента України – Віктора Ющенка.

Найбільше учні люблять розповідати про те як їх сім'я відзначає свята. Зауважимо, що тільки 1,3 % учнів згадали про державні свята. Більшість учнів розповідають про традиції святкування Великодня, Різдва, Івана Купала.

Фрагментарні знання про свій рідний край показали 69,7 % учнів. Середній рівень знань про Батьківщину засвідчує недостатні знання учнів з історії свого міста. Деякі учні просто перераховують видатних людей, часто навіть не знаючи чим вони займаються. Розповідаючи про свята, описують загальноприйняті традиції святкування, не вдаючись до регіональних особливостей.

Низький рівень знань про рідний край продемонструвало 17,1 % учнів. На питання «Що ти знаєш про своє місто?» учні відповідали «нічого», «нічого такого», «що і всі». Серед видатних людей Сумщини перераховували Антона Чехова, Ольгу Сумську, Олександра Усика та інших. Результати бесіди свідчать про те, що молодші школярі у

невимушеній довірливій атмосфері ілюструють досить глибокі знання про свій рідний край.

Аналіз ролі та поведінки учнів у грі показав, що відповідно до вікових особливостей даного віку школярі охоче граються у забави, які вимагають від них певного рівня теоретичних знань. Так, їм пропонувалося дві ігри «Екскурсивод», у якій вони мали можливість показати інтегративність знань про рідний край, та гра «Мій музей», яка орієнтувала їх на розповіді про історію Сумщини. Так, високий рівень знань показали 13,3 % учнів. Діти цієї групи охоче входять у роль екскурсивода та директора музею, намагаючись передавати особистісні риси цих професій. Окрім того, граючись, розповідають усе, що знають про рідний край. Розповідаючи про музей, учні називають імена людей, які захищали територію Сумщини від німецько-фашистських загарбників, ведучи партизанську діяльність.

Фрагментарні знання про рідний край виявлено у 75,2 % учнів. Молодші школярі безініціативно, за вказівкою вчителя розповідають, що знають про рідний край, часто розкривають лише його природу чи історію, не заглиблюючись у деталі.

Низький рівень знань про рідний край проявили 11,4 %. Це ті учні, які не брали участі в іграх або обмежувались загальними відповідями, в ролі, як правило, не входили, а переказували, що знали про рідний край, ніби відповідаючи домашнє завдання.

Найбільше 72,1 % респондентів звертають увагу на природу Сумщини. Зокрема, змальовують краєвиди міста: «У нас водяться такі тварини: вовк, лисиця, зайці. А ще є такі птахи: зозуля, соловейко, жайворонки, шпак, дятел. На полях і луках ростуть багато лікарських рослин. А ще, я би Вас повів до річки Псел, щоб подивитися яка чиста та прозора вода». 28,6 % респондентів значну увагу звертають на архітектурні пам'ятки.

У ході гри «Мій музей» учні часто змальовують українську хату, з традиційним дизайном. Привертає увагу те, що учнів описують знайомі їм вулиці, часто навіть не краєзнавчого характеру. Як засвідчили результати констатувального етапу експерименту, у такому виді діяльності як гра учні більше розкриваються, у комфортній атмосфері легше діляться своїми знаннями. У ході гри можна було простежити і рівень знань молодших школярів про рідний край, і емоційне та поведінкове ставлення до нього.

Порівняльний аналіз ціннісного ставлення до рідного краю дає можливість стверджувати, що у молодших школярів на етапі вхідного експерименту переважає емоційно-мотиваційний компонент, чуттєва сфера взаємозв'язку з рідним краєм, про що свідчить переважання високого і середнього рівнів сформованості емоційно-мотиваційного критерію. Зауважимо, що учні продемонстрували низькі краєзнавчі знання (переважання середнього і низького рівнів сформованості когнітивного критерію). На нашу думку, необхідно озброїти учнів ґрунтовною системою знань про рідний край, сформувані цілісне уявлення про інтегративний характер Батьківщини.

На підставі аналізу даних проведеного експерименту, визначено рівні сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю

Рівні ціннісного ставлення до рідного краю	Учні 1-2 класів (158)	У %	Учні 3-4 класів (166)	У %
Високий	17	10,7	23	13,9
Середній	101	64,0	108	65,3
Низький	40	25,3	35	20,8

Окремі серії завдань були спрямовані на дослідження підготовки вчителів до формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. З цією метою використовувався метод анкетування вчителів і бесіди з ними. Зміст анкет для вчителів містив два блоки запитань: перший блок спрямований на визначення розуміння вчителями сутності поняття «ціннісне ставлення до рідного краю»; за допомогою запитань другого блоку з'ясовували, якими методами, формами вчителі початкових класів реалізують завдання щодо формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Опитування показало, що вчителі неоднозначно оцінюють рівень формування у школах ціннісного ставлення до рідного краю: 69,3 % вчителів вважають, що сучасна школа забезпечує формування у молодших школярів ціннісне ставлення до Батьківщини, 27 % – заперечує дане твердження, а 26 % вчителів не можуть визначити сутність поняття «ціннісне ставлення до рідного краю». Про це свідчать такі відповіді: «Любов до рідного краю, шанобливе ставлення до всіх», «Збереження природи рідного краю» тощо. 34 % вчителів недостатньо усвідомлюють інтегративної його сутності, наприклад: «Це розуміння кожної людини історії, природи, традицій свого краю», «Любов до природи, до народної творчості, до батьків» тощо. Так, 40 % учителів розуміють зміст цього поняття як: «Знати історію рідного краю, традиції, географію, знати і поважати діячів культури, мистецтва і письменництва, збагачувати і примножувати природні багатства краю» тощо. Натомість учителі зазначають, що робота з формування цінностей, які виражають ставлення до рідного краю, здійснюється як в урочний так і позаурочний час. 91,3 % називають такі предмети, як «Я досліджую світ», «Читання», які найбільше формують в учнів ціннісне ставлення до рідного краю. Серед форм позаурочної та позакласної роботи найбільше виділяють екскурсії, організацію свят, ранків, діяльність гуртків, походи, зустрічі з видатними людьми Сумщини.

На запитання «Яким чином Ви формуєте у своїх учнів ціннісне ставлення до рідного краю?» 22 % учителів здійснюють таке завдання в ході організації урочної діяльності; 18 % учителів розв'язують його під час здійснення позаурочних видів діяльності, 22 % учителів, організовуючи виховну роботу, здійснюють формування цінностей, 14 % учителів, формуючи в учнів ціннісне ставлення до рідного краю, застосовують у своїй роботі творчий підхід. Це підтверджують відповіді



«Ми готуємо проєкти, розгортки на теми «Відомі сумчани», «Тварини нашого краю», «Місто над Пслон», «Подорож улюбленими вулицями».

Також виявлено труднощі, яких зазнають вчителі у процесі формування у школярів ціннісного ставлення до рідного краю, головними серед яких є: недостатнє програмно-методичне забезпечення, відсутність державної фінансової підтримки краєзнавчого виховання учнів, відсутність відповідного наочного забезпечення. Тому, окреслюючи, які заходи необхідно вжити для поліпшення процесу формування цінностей у школі, особливу увагу звертають на фінансову підтримку (23,5 %), введення нових курсів краєзнавчого змісту (13,7%), ґрунтовнішу організацію пошуково-дослідної роботи (15,7 %), реалізацію завдань національного виховання (7,8 %), взаємодію в роботі сім'ї та школи (7,8 %), і тільки 1,9 % вчителів вважають за необхідне надати перевагу навчальному процесу краєзнавчого характеру. Цікавий той факт, що 21,6 % учителів зазначають, що школа достатньо формує в учнів початкових класів ціннісне ставлення до Батьківщини, тому додаткових заходів вживати не потрібно.

З'ясувалось, яка методична допомога потрібна вчителям для розв'язання окресленої проблеми. Так, 17,6 % вчителів потребують наочної бази, 11,8 % бажають збільшення інформаційної наукової літератури, 29,4 % – методичних посібників краєзнавчого змісту, 3,9 % учителів початкових класів вважають, що мають недостатні знання з краєзнавства, тому хотіли би пройти спеціальні курси перепідготовки.

Різні відповіді одержали на питання «Які, Ви вважаєте, технології доцільно використовувати в навчальному процесі з метою ефективного формування в учнів ціннісного ставлення до рідного краю?». Так, на інтеграцію навчання звернули увагу 24,0 %, домінуючу роль інтерактивним технологіям надають перевагу 20,0 %, ролі дидактичним іграм – 6,0 %, нестандартним технологіям – 8,0 %, комп'ютеризації навчання – 4,0 %. Вражає той факт, що 36,0 % вчителів не дали відповіді на запитання.

Із факторів, що частіше впливають на формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю, учителі називають: приклад батьків (21,2 %), зниження інтересів до народних традицій (11,5 %), сучасний економічний стан (9,6 %), пропаганда засобів масової інформації (17,3 %) і 40,4 % учителів не відповіли на дане питання.

Отже, розв'язуючи завдання вивчення стану готовності вчителів до формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю, з'ясували, що:

1. Більшість вчителів розуміють зміст поняття «ціннісне ставлення до рідного краю» та важливість його формування у початковій школі.
2. На уроках і в позаурочній діяльності краєзнавче виховання молодших школярів здійснюється у формі бесід, пояснення правил поведінки у природі, проведення екскурсій у природу тощо. До того ж, ці заходи проводяться не систематично та мають, здебільшого, епізодичний характер.

Подальша робота була спрямована в інтегрування краєзнавчого матеріалу в зміст «Природничої» і «Громадянської та історичної»

освітніх галузей. Для реалізації цього завдання важливими стали знання психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості, врахування вікових та індивідуальних особливостей когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової сфер, забезпечення комплексного підходу до виховання молодшого школяра. Так, педагогічний експеримент включав роботу з учнями початкових класів щодо мотивації та необхідності набуття краєзнавчих знань і залучення до краєзнавчої діяльності. З молодшими школярами проводились етичні бесіди, здійснювались екскурсії (в природу, в музеї) щодо підготовки до сприйняття і усвідомлення системи знань про рідний край.

Ідея педагогічної інтеграції, на думку дослідників, не є новим явищем у вітчизняній педагогіці. Слід згадати створений К. Ушинським синтетичний метод навчання грамоти, уроки мислення в природі В. Сухомлинського, уроки мистецтва Д. Ковалевського та Б. Юсова, педагогічну теорію співробітництва Ш. Амонашвілі, що побудована на засадах інтеграції. Серед сучасних дослідників, які опікуються проблемою інтеграції, можна назвати Т. Браже, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревську, В. Фоменка. Доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів відповідно до конкретних педагогічних завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів в аспекті вибраної тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, становленню особистості, розвиває загальнопедагогічні здібності дітей.

Інтеграція – одна з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми сучасної початкової школи. Вже сьогодні очевидно, що інтегроване навчання як ніяке інше створює нові умови діяльності вчителів та учнів, є ефективною моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвитку методів навчання. Інтеграція вимагає використання різних форм навчання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Це стає школою співпраці та взаємодії для всіх учасників – вчителів, учнів і батьків, що допомагає разом просуватися до спільної мети. Освоєння ідеї інтеграції знань, як засвідчує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та вітчизняна педагогіка, дозволяє формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Таким чином, інтеграція є якісно іншою формою структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних контекстах.

У даному дослідженні під інтеграцією розуміємо процес становлення цілісності. На нашу думку, визначення інтеграції як процесу взаємопроникнення, що означає не розчинення одного в іншому, а єдність, збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів, найбільш вдале розуміння сутності інтегрування краєзнавчого матеріалу в зміст освітнього процесу початкової школи. Інтеграція розглядається як зв'язок різних наук, коли методи, принципи, розроблені з метою вивчення одних об'єктів, стають необхідними і ефективними для вивчення інших [11, с. 21].

На думку дослідника-практика М. Іванчук, що надзвичайно актуальне для нашого дослідження, навчання на інтегрованому підході відповідає загальному призначенню освіти, важливою метою якого є:

- формування цілісних уявлень про різні явища навколишньої дійсності, світогляду школярів;
- формування інтелектуальних умінь і навичок, навчальних пізнавальних інтересів і властивостей особистості.

У даному дослідженні нас цікавить інтегрування в освітній процес, а саме у «Природничу» і «Громадянську та історичну» освітні галузі краєзнавчого змісту для формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Дослідження вчених стверджує, що краєзнавство (вже в своїй основі інтегративна категорія) відкриває широкі можливості для самостійної діяльності школярів, виховує в них ініціативність, творче мислення. У процесі краєзнавчої діяльності формується ЕСТЕТИЧНА культура учнів. Інтегрування краєзнавчого матеріалу в зміст навчання молодших школярів сприяє формуванню в учнів інтересу до уроків гуманітарного циклу, літератури, музики, образотворчого мистецтва, позаурочної виховної роботи. Матеріали краєзнавчого характеру полегшують сприйняття історичних подій і фактів, сприяють усвідомленню їх запам'ятовуванню і відтворенню. Краєзнавча робота надзвичайно багатогранна. Вона може одночасно носити дослідницький, прикладний, суспільно-корисний і виховний НАПРЯМИ, що і вказує на її інтегративний характер [12, с. 169–172].

Краєзнавчий матеріал є багатофункціональним. Він несе в собі значні можливості, які забезпечують одночасне здійснення ряду функцій: освітньої, виховної, розвивальної та профорієнтаційної. Реалізація освітньої функції краєзнавчого матеріалу спрямована на розширення і поглиблення знання навчального матеріалу, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей та інтересів, вміння самостійно та творчо працювати.

Зміст краєзнавчого матеріалу містить потенціал для виховання у школярів таких моральних якостей особистості, як патріотизм, колективізм, працелюбність; рис характеру: рішучість, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, активність, почуття відповідальності, дисциплінованість, таких загальнолюдських цінностей, як добро, милосердя, порядність.

Розвивальна функція краєзнавчого матеріалу полягає в тому, що він сприяє прискоренню протікання у школярів певних психічних процесів, як відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять [15, с. 134].

Через участь у краєзнавчій роботі учні знайомляться з життям і творчістю видатних людей краю: композиторів, художників, літераторів та інших, певною галуззю знань, мистецтва, і, як наслідок, багато з них зацікавлюється відповідною професією, що і дозволяє реалізовувати професійну функцію.

Краєзнавча діяльність характеризується трьома основними функціями, з яких випливають основні аспекти педагогічної мети: навчально-освітній, виховний, практично-дійовий. Краєзнавство має неоціненне значення для міцного засвоєння учнями основ наук,

розширює і поглиблює знання учнів, сприяє розвитку в них творчих здібностей, допитливості, активно формує ціннісний світогляд [2, с. 5]. Система краєзнавчої роботи в дидактичному процесі початкової школи повинна бути надзвичайно мобільною, гнучкою, здатною до модифікації – йти за зміною особистісних потреб, прогнозуючи й випереджаючи їх. Своєрідне краєзнавче «навантаження» повинно перш за все нести оформлення інтер'єру класу – твори майстрів прикладного мистецтва, місцевих художників, флористичні композиції, виконані з місцевих матеріалів тощо.

Найбільше увага приділялась вивченню «Природничої» і «Громадянської та історичної» освітніх галузей, які вдало інтегруються в курс «Я досліджую світ». Цілісність курсу забезпечується провідною ідеєю про нерозривний зв'язок «людина – природа – суспільство». Навколо цієї ідеї і здійснюється інтеграція фактичних відомостей. Незважаючи на те, що курс у своїй основі вже є інтегративним, вважаємо, що саме він найбільш сприяє формуванню ціннісного ставлення школярів до рідного краю. Зміст курсу дає змогу учневі набути цілісні знання про людину і її життєвий світ – про природу рідного краю, рід, родину, народні традиції, духовний спадок минулих поколінь українського народу. Заняття з курсу «Я досліджую світ» дають широкі можливості щодо формування ціннісного ставлення особливо до природи краю. У кожному з класів з даного навчального предмета можна використовувати краєзнавчий матеріал усіх напрямів. Так, програмою передбачено вивчення розділу «Твій рідний край», де учні мають можливість пізнавати свій рідний край на території України. Теми з даного розділу ми пропонуємо будувати на інтегрованому підході з краєзнавством та народознавством. Зміст уроків наповнювати інформацією саме про край, де проживаєш.

Інтегрувався краєзнавчий матеріал і у зміст інших освітніх галузей. Так, на уроках математики вивчали літературний та природничо-екологічний напрями краєзнавства, молодшим школярам пропонували задачі краєзнавчого змісту, використовували зразки усної народної творчості краю з метою формування краєзнавчих навичок. Для усного рахунку використовували творчі завдання із використанням вправ-аналогій на основі усної народної творчості краю. Наприклад, вивчення теми «Нумерація багатозначних чисел. Додавання і віднімання багатозначних чисел» можна провести на інтегрованому уроці-подорожі машиною часу в історію батьківщини. Захоплюючою цю подорож допоможуть зробити не тільки вміло поставлені завдання, але і барвисті репродукції, слайди, літературний матеріал, присвячений героїчному минулому Сумщини. Завдання пропонуються такого змісту: Скільки років виповнюється місту Суми в 2021 році? Коли ми святкуємо день міста? Скільки років буде місту, коли Ви закінчите школу?

Найбільш ефективними методами і прийомами здійснення інтегрованого підходу були евристичні бесіди та бесіди краєзнавчого характеру; екскурсії в природу, до музеїв. Молодшим школярам пропонувалось інформбюро для небайдужих «Екологічні дзвони сьогодення», еко-репортаж «Природа Сумщини». Широко використовувались інтерактивні методи навчання: «Мікрофон»,

«Колесо фортуни», «Асоціативний кущ» та інші, що сприяло акумуляції власних знань учнів про рідний край, розвитку асоціативного мислення, творчого стилю спілкування, формування загальнолюдських та краєзнавчих цінностей.

Проілюструємо можливості інтеграції змісту у процесі викладання курсу «Я досліджую світ» з молодшими школярами вчителя-класовода початкової школи, що застосовувались під час експерименту. Йдеться не про нагромадження та перевантаження виховних заходів формами, прийомами засобами краєзнавчого характеру, а про правильно організоване інтегрування краєзнавчого матеріалу в зміст виховання молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Зазначимо, що уроки проводились за допомогою нестандартних форм організації: телепередачі, конференції, експедиції. Залучалися до роботи інтерактивні методи і прийоми: репортажі, бюлетені, бумеранги, дискусійні методи. Краєзнавча

Краєзнавча робота нерозривно переплетена з екологічним вихованням молодших школярів. Формування екологічної свідомості – завдання першорядне, хоч, можливо, ще до кінця й не усвідомлене суспільством. Але його ефективна реалізація неминуче вимагає глибокого знання стану довкілля, процесів, що у ньому відбуваються внаслідок антропогенного впливу. І довкілля не абстрактного, глобального, а природи, що оточує нас повсякденно. Очевидно також, що дитина очікує від учителів не «лекцій» (навіть насичених цікавими, сенсаційними фактами), а вражень, подій, якою повинна стати виховна діяльність. Нами проводилась екологічна казка «Пригоди в Еко-царстві, Сумському державстві». Діти складали її сюжет у процесі гри, спираючись на відомості, одержані самими з книг, із розповідей вчителя під час уроків «Я досліджую світ», батьків. У казці «діють» тварини, рослини, образи народних казок, де розповідається про екологічні проблеми рідної місцевості. Виставка-кросворд для молодших школярів може бути виготовлена у вигляді чарівного книжкового дерева, на «гілках» якого розміщені (як його листочки) книги, що повертаються до дітей яскравими обкладинками, якщо діти дають правильні відповіді на запитання еко-кросворду.

Динамічність є важливою характеристикою заходів, адресованих дитячій аудиторії. Зробити їх такими вдасться, якщо в роботі з екологічного краєзнавства надається перевага активним формам спілкування з учнями. Так, проводилось еко-лото «Дивосвіт рідної природи», дискусія «Що ми охороняємо – природу чи власне життя?», еко-бумеранг «Що буде, якщо?».

На етапі експерименту використовували навчальні засоби, які оптимізували формування у молодших школярів ціннісне ставлення до рідного краю: відео-бесіди (слайд-бесіди) «Вулиці нашого міста»; конкурс розповідей «Пишаюсь тобою, Сумщино!», краєзнавчий калейдоскоп «Наш край за ... років».

Отже, краєзнавча тематика і вдала, творча організація навчальної роботи відкривають широкі можливості для використання інтерактивних творчих видів діяльності, а це в свою чергу розширює потенціал вартісних потреб дитини, зміцнює мотиваційну краєзнавчу сферу, дає підґрунтя розвитку доцільної діяльності.

Виконання завдань позитивно вплинуло на формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів початкової школи. Розроблена та впроваджена система інтегрованих уроків на краєзнавчому матеріалі сприяла пізнавальній, пошуково-дослідницькій діяльності молодших школярів. На цій основі школярі комплексно вивчали рідний край (природу, історію, побут, культуру), брали посильну участь у збереженні національної культури і навколишньої природи. Одночасно у них формувалися уміння застосовувати здобуті знання у практичній діяльності для примноження багатства і культури рідного краю. Саме це сприяло розкриттю морально-духовного потенціалу молодшого школяра, обумовило у них перехід ціннісних ставлень на вищий рівень.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.] Київ : Либідь, 2003 – кн.2 : особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 2013. 344 с.
2. Болгаріна В. Прилучення учнів до національної культури. *Рідна школа*. 2009. №4. С. 5.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків. Полтава, 1999. 208 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і голов. ред. В. Г. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2017. 1440 с.
5. Гриців Т. Особливості виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2018. Вип. 22. С. 64–74.
6. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КабМіну України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
7. Єрмакова. С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. О., 2003. 21 с.
8. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Зюзіна Т. Курс україно- і народознавства: шляхи становлення. *Рідна школа*. 2012. №3. С. 17.
10. Калита Н. Формування основ національно-патріотичного виховання в учнів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 10. С. 30–34.
11. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до вчання). Чернівці : Рута, 2004. 359 с.
12. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
13. Концепція Нової української школи. URL: : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
14. Костриця М. Ю. Внесок професора Костя Дубняка в теорію географічного краєзнавства. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2005. Вип. 2 (12). С. 33–39.
15. Масол Л. Виховання художньо-естетичної культури школярів засобами краєзнавства : навч. посіб. Київ : Знання України, 2004. 253 с.
16. Опанасенко Н. Софія Русова про формування національної свідомості дитини у початковій школі. *Рідна школа*. 2000. №10. С. 57–59.
17. Основи національного виховання : концептуальні положення. / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчик та ін. Київ : Інформ. Київ, 1993. 52 с.

18. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 3–6.
19. Соловей М. Організація краєзнавчої роботи школярів (50-ті – початок 60-х років ХХ ст.). *Рідна школа*. 2000. №10. С.66–67.
20. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : Вища шк., 1997. 318 с.
21. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 2009. №1. С.24–27.
22. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
23. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1983. 489 с.
24. Ціннісні парадигми освіти. /укл. Н. О. Ткачова. Харків : Основа, 2004. 128с. (Б-ка ж. «Управління школою»).
25. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання : ретроспективний аналіз. *Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2007. №20. С. 50–55.
26. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

**Павлущенко Н.М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С.Макаренка*

## **ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: НАУКОВИЙ ДИСКУРС**

Демократичні процеси, що наразі відбуваються в європейській Україні, передбачають впровадження егалітарних принципів в усі галузі і сфери функціонування нашого суспільства. Культивування рівноправності і взаємозамінності представників двох статей як невід'ємної умови дотримання основоположних прав і свобод людини, актуалізує проведення гендерних досліджень.

Паритетна демократія нашої країни має виступати провідною умовою не тільки для визнання на міжнародному рівні, а й для внутрішньої динаміки державності, реалізації базових соціальних програм розвитку. Усталені норми поведінки, прийняті в суспільстві щодо виконання чоловіками і жінками сімейних і соціальних ролей визначають як демократизм прав і можливостей статей, так і зміст і характер гендерного виховання дітей, у тому числі дітей молодшого шкільного віку.

Феномен гендеру постає соціально значущою проблемою, що пов'язано передовсім із «фемінізацією» освіти, змінами в гендерній культурі сучасної родини, знеціненням культурних та сімейних цінностей тощо.

Наразі в педагогічній науці гендерна парадигма посідає одне з ключових місць за ступенем впливу на фокус розвитку людства,

зокрема, на розвиток двох визначних соціально-демографічних груп – представників жіночої та чоловічої статей.

В умовах масової глобалізації актуалізується питання пошуку проектування освітнього терену, що будується на принципах загально-людських цінностей, адекватного параметрам гендерної демократії.

Проблема гендерної диференціації поставала доволі гостро тривалі роки і залишається дискусійною, оскільки навчання і виховання зростаючого покоління нині у значній мірі будується на статево-рольовому підході, який значно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини: сім'ї, вихованні дітей, освіті, роботі, обранні професії, навіть відпочинку.

Нажаль статево-рольове виховання учнів сучасної початкової школи диференціюється переважно за правилами гендерних стереотипів у вигляді відносно стійких нормативів-уявлень про соматичні, психічні, поведінкові особливості представників різних статей, що склалися в результаті схематизації людського досвіду і уявлень про статево-рольові особливості чоловіків і жінок, розповсюджені в суспільстві.

Актуальність гендерної спрямованості у вихованні учнів початкових класів визначається необхідністю організації освітнього процесу на різних етапах навчання з урахуванням проблем гендеру у вихованні, виокремлення його як окремої сфери в основних напрямках досліджень в педагогічній і психологічній науках.

Настановчі підвалини впровадження гендерно-освітніх технологій для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку можемо віднайти в гуманістичній педагогіці, зокрема і в роботах Г. Ващенко, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Означена українська педагогічна думка фактично започаткувала моделі гендерного виховання дівчаток і хлопчиків, стала матрицею сучасних стандартів та ідей про рівноправність статей, пропагування егалітарного світогляду тощо.

Гендерний підхід в педагогіці, як новітній методологічний інструмент досліджень, що ґрунтується на наукових позиціях гендерного аналізу, гендерного виміру, гендерної інтеграції, започатковано в роботах Ш. Берн, С. Бем, Л. Дерман-Спаркс, Л. Кобелянської, Н. Чодороу, та ін.

Проблема гендерного виховання дітей від дошкільного до підліткового віку активно обговорюється в доробках сучасних наукових діячів України: С. Вихор, В. Гайденко, Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Шульги та ін. Характер гендерних відносин в родині, висвітлення особливостей гендерного виховання старшокласників досліджували І. Іванова, В. Кравець, О. Кісь, М. Кімел, Л. Яценко та ін.; специфіку введення гендерних технологій у професійну підготовку здобувачів вищої освіти розглядають у своїх наукових дослідженнях Л. Булатова, О. Луценко, І. Мунтян, Л. Смоляр, О. Цокур, та ін.

Загалом питання гендеру як наукової проблеми, його характеристик, чинників, дефініцій розглядають сучасні дослідники В. Агеева, І. Головашенко, С. Оксамитна, Л. Малес, Т. Мельник та ін.



Зауважимо, що гендерний підхід в педагогіки передбачає створення, перш за все, умов для максимальної самореалізації кожної особистості. Варто зазначити, що парадигма особистісно орієнтованого навчання, системний підхід до гендерної соціалізації дитини на засадах демократичних цінностей досліджують такі сучасні педагоги-гуманісти, як І. Бех, А. Богуш, В. Васютинський, С. Гончаренко, Л. Долинська, О. Сухомлинська та ін.

Відомі сучасні українські професорки Т. Говорун і О. Кікінежді [4], досліджуючи особливості гендерного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зауважують, що гендерна диференціація у взаєминах дітей різних статей у грі, на заняттях, на уроках, на перервах і т.д., залежить від поведінки дорослих, що їх оточують: педагогів, батьків, найближчого оточення, які є консервативнішими і морально підпорядковані статево-рольовим схемам-стереотипам, порівняно з самими дітьми.

Гендерна соціалізація дитини починається з перших днів життя. Оточення дитини (батьки і рідні) відіграють вирішальну роль у вихованні чоловіка чи жінки. Дослідниці відзначають, що за кольором стрічки конверта новонародженого дитяти (рожева, голуба), криються чітко закарбовані приписи поведінки: конкретна програма статевого виховання. Саме сім'я є не тільки фактором народження хлопчика чи дівчинки, вона сприяє також перетворенню біологічної статі на психічну, соціальну через передачу дітям певної суми знань про взаємини статей, їхнє призначення в різних сферах життя. Психічна стать пов'язана з набуттям первинної гендерної ідентичності, тобто це засвоєння певної системи ціннісно-смислових орієнтирів особи про себе як представника чоловічої чи жіночої статі. Статево-відповідні нормативи поведінки професорки пов'язують саме з процесом соціалізації зростаючої особистості. Уявлення суспільства про статево-типізовану поведінку жіноцтва вони пов'язують зі стереотипами на кшталт «чуйна, любляча, лагідна, віддана», дихотомічними до цих є конструкти маскулінності: «витривалий, рішучий, наполегливий, відчайдушний». Тут, на нашу думку, і криється перша риска диференціації: риси статево-типізованої поведінки розглядаються як нерівноцінні, де якості чоловіка – є домінантними, якості жінки – підлеглими: вона – боязка, він – сміливий, вона – гарна виконавиця, він – мудрий керівник [5, с. 7-8].

Поєднуючи соціальні приписи статі і моральні якості особистості, професорки акцентують увагу на дефініції «андроґінність», як поєднання в одній людині позитивних властивостей, що традиційно визначаються як чоловічі та жіночі. На їхнє переконання, людина, що носить риси андроґінності здатна концентруватися на сімейних, професійних та громадсько-політичних ролях, що відповідає егалітарним настановам (*egalite* – з французької – рівність).

Таким чином традиційна система відмінностей ролей базується на ідеї диференціації світу предметів на світ жінок (емоційно-експресивний) та світ чоловіків (предметно-інструментальний); у той же час в системі андроґінних характеристик-приписів головною умовою проявів поведінки є універсалізація гендерних ролей (партнерський),

що визначається як уникнення обмежень, зумовлених традиційними соціокультурними очікуваннями.

Таким чином, діти з самого початку життя «запрограмовані» дорослими на функціонування гендерного конструкту, згідно якого суспільство історично успадкувало диференціацію сфер життя, що мають домінантними характеристики чоловічого (маскулінного), як впливового, провідного. З цією «настановчою програмою» діти часто йдуть по життю, не маючи можливості альтернативного знання щодо рівноправності статей, часто й у зв'язку з низькою педагогічною просвітою батьків.

Поляризації (диференціації) поведінки дітей сприяють суспільні очікування. Адже цивілізація створила систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки, які прийнятні для дівчаток і хлопчиків (іграшки, одяг, манери спілкування, соціальні види діяльності, навчальні дисципліни). Такі настанови допомагають існуванню і закріпленню гендерних стереотипів, виступають своєрідною вказівкою нормативів статево-рольових очікувань

На переконання дослідниць, гендерна поляризація дітей формується в дошкільному віці і пов'язана, перш за все, зі статевовіковою ідентифікацією – прийняття ролі представників своєї статі. Статевовікова ідентифікація, у свою чергу, має два механізми: статево-рольова типізація, яка детермінується контекстом культурологічного середовища та індивідуалізація (інтеріоризація), яка залежить від умов життя і діяльності дитини. Статева самосвідомість дитини пов'язується з ідентифікацією себе з батьками своєї статі (гендерна ідентифікація), гендерною константністю (розуміння того, що стать змінити не можна), диференційним наслідуванням (бажання бути найкращою дівчинкою, чи найкращим хлопчиком) і гендерною саморегуляцією (самоконтроль дитиною власної поведінки) [5, с. 18-24].

Відтак, науковці нагадують, що сучасні діти зростають в умовах полікультурного і полігендерного середовищ, в якому одна частина дорослих пропагують ідеї традиційного (патріархального) способу життя, інша частина дорослих популяризують егалітарний стиль. Вибір манери поведінки дитини (гендерно-стереотипізована чи гендерно-нейтральна) залежить від ситуації її виховання, цілеспрямованості дитячих освітніх закладів. Тобто гендерне виховання (як альтернативне, на нашу думку) не можливо здійснювати поза соціальними інституціями: сім'єю, освітніми закладами, навчальною літературою.

Відтак, традиційне виховання стоїть на позиціях поляризації: чоловіче – це те, що не жіноче, і навпаки. Його результатом є однобічність, залежність від іншої статі. Егалітарне ж виховання науковці інтерпретують як всебічний розвиток індивіда (дитини чи дорослої людини) без прив'язки до статі, який зростає з огляду на власні уподобання, інтереси, що робить людину самоцінною, самодостатньою, залежною від власного волевиявлення, можливість у дорослому віці адаптуватися до складних життєвих обставин. Егалітарне виховання – це і самовідповідальність, суб'єктність, самовиявлення, можливість обирати професію за власними вподобаннями, здатність діяти свідомо і цілеспрямовано [8]. Гендерне

виховання, на нашу думку, це організований, цілеспрямований розвиток особистості дитини на утвердження в її свідомості ідей рівноправності і взаємозамінності представників обох статей.

Варто зазначити, що сприяти закріпленню ідей егалітарного напрямків у вихованні спроможні педагоги через вияв гендерної чуйності, а саме: через театралізацію (організація вистав, рольових ігор, тематичних вечорів), мовно-літературну галузь: розучування з дітьми скоромовок, частівок на тематику, де, зокрема, йдеться про рівноправність статей; заохочення дітей до гурткової роботи, при участі дітей за їхніми власними вподобаннями; організація змагань, загартування на паритетних умовах тощо.

Розглядаючи гендерний розвиток дитини, сучасні українські дослідники вкотре зазначають, що він здійснюється через гендерну ідентичність, гендерну стереотипізацію, поведінку, типову для конкретної статі. У віці від 3-х до 7-ми років з'являється усвідомлення незмінності статі, діяльність стає стереотипізованою, підсилюється гендерна «сегрегація» через вибір іграшок відповідно до статі. У віці від 8-ми до 11-ти років підсилюється формування гендерних стереотипів через виявлення особистісних рис, схильність до обрання професії, сфери досягнень; гендерна «сегрегація» продовжує поглиблюватися, особливо у виборі ігор та іграшок хлопчиками [8, с. 23].

Доцільно підкреслити, що молодший шкільний вік є періодом суспільного зростання дитини, утвердження її нового соціального статусу школяра; це час не тільки закріплення гендерної ідентичності, а й процес входження в ототожнення дитиною себе з представниками цілісної спільноти людей, об'єднаних однією статтю.

Гендерна ідентичність, як результат соціалізації статі, набувається через зразки типізованої поведінки, які демонструються особами, що є найближчим для дитини оточенням; у той же час ці особи, в більшості, схильні нав'язувати дитині зразки своєї поведінки, дитина сама рідко ототожнює себе з тими, хто її зацікавив як зразок.

Вкотре нагадаємо, що, вивчаючи чинники гендерної ідентичності дитини молодшого шкільного віку, вчені дійшли висновку, що серед них основними є сім'я, однілітки, дитячі освітні установи, засоби масової інформації.

Ідентифікуючи себе з кимось із батьків у грі, діти фактично відтворюють їхню діяльність, здійснюючи «генеральну репетицію» дорослого життя, так відбуваються механізми засвоєння гендерних ролей. Це процес гендерної ідентифікації, який проходить передовсім через наслідування зразків поведінки дорослих, що оточують дитину (батьків, педагогів) та інтеріоризацію (присвоєння цінностей, їх «вростання» в особистість) [8].

Стандарти поведінки, що відповідають тій, чи іншій статі, вчені визначають як диференціальні, з огляду на те, з чим асоціює суспільство ту, чи іншу стать. Так, активність і наполегливість хлопчика сприймається як норма поведінки; така ж поведінка дівчинки – це, скоріше, відхилення від норми. Бійка хлопчиків зазвичай сприймається як припис поведінки «справжнього» чоловіка, натомість, до дівчаток, які спроможні вступити в бійку, ставляться з глузуванням [5].

Характеризуючи сутність і відмінності в стереотипному сприйнятті чоловічої і жіночої поведінки в суспільстві, сучасна українська дослідниця С. Оксамитна наводить приклади характерних рис (до 50), що асоціюються з чоловіками та жінками [10, с. 166]. Наведемо лише по декілька з них: активний, відважний, здібний, дотепний, витривалий, енергійний, жорстокий, незалежний, винахідливий, лінивий, прогресивний, схильний командувати – асоціації проводяться з чоловіками; нещира, ніжна, забобонна, чарівна, плаксива, хитра, залежна, емоційна, збудлива, легковажна, співчутлива, дратівлива – суспільство асоціює з жінками. Важливо також зазначити, що попри певні зміни в нашому соціально-політичному і економічному житті жінок і чоловіків досі сприймають як осіб з протилежними якостями. Так, наприклад, суто чоловічими рисами вважаються агресія, раціоналізм, серйозність, ініціативність, жіночими ж – м'якість, емоційність, легковажність, несміливість.

Таким чином, статеву належність у свідомості дитини пов'язується з очікуваннями стереотипної, статево-відповідної поведінки, яка узгоджена суспільством через генералізоване, узагальнене уявлення про «типово-відповідну» поведінку

Таку стійкість гендерних стереотипів учені пов'язують не тільки з тісним зв'язком між соціальними ролями чоловіків і жінок та приписуваними їм рисами, а й з особливостями процесу обробки інформаційного потоку, притаманного свідомості людей. Тобто гендерні стереотипи, діючи як когнітивні гендерні схеми, так управляють процесами обробки інформації, що людина сприймає, запам'ятовує і відтворює її відповідно до тих сформованих уявлень, які асоціюються з суто жіночим, чи суто чоловічим. Когнітивна категоризація є доволі складним процесом, яка притаманна людині, особливо це стосується дитячого віку. Так, засоби масового інформування, дитяча література, підручники пропонують дітям образи чоловіків і жінок як протилежні у виконанні своїх соціальних ролей. Надмірність у зображенні відмінностей виявляють, перш за все, самі дорослі: батьки, педагоги. Когнітивні гендерні схеми в процесі пізнання поступово активізуються, деякі з них, навіть з віком, залишаються настільки усталеними, що докази чи власні спостереження людини не можуть спростувати ці гендерні стереотипи. У той же час дослідниця припускає, що оскільки гендерні стереотипи конструюються як результат взаємодії представників обох статей, відтворюючись у свідомості і соціальних процесах, то цілком можливо змінити сутність і механізми відбиття соціально сконструйованих рис, ролей і форм взаємодії [10].

Розглядаючи гендерну освіту та виховання як провідні компоненти гендерної соціалізації вчені зазначають, що вони також є «носіями» гендерних стереотипів. Суспільні очікування щодо різних соціальних функцій представників обох статей призводить до унормування поляризації поведінки дітей різних статей [8].

Так, соціальні характеристики різнополюсної поведінки хлопчиків і дівчаток (коли від хлопчиків очікують активності і наполегливості, натомість від дівчаток – полохливості, чемності) закріплюються в їхній свідомості як функціональні і поведінкові норми своєї статі, фактично це і є гендерні стереотипи.

Українські вчені (В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді) доводять, що статева належність у свідомості людини тісно пов'язана з очікуваннями щодо статевоповідної поведінки. Таку поведінку, яка прийнята суспільством за розподілом соціальних ролей визначають стевотипізовану. Узагальнене ж уявлення про типово жіночу і типово чоловічу поведінку суспільство сприймає як риси фемінінності і маскуліності [8].

Означені характеристики суто чоловічої чи суто жіночої поведінки ми визначаємо як спрощені, дихотомічні, ціннісно полярні характеристики/образи, що й спричиняють різнополюсність норм поведінки дітей різних статей і загалом диференціацію організації освітнього процесу.

Учені також зазначають, що формуванню і закріпленню гендерних стереотипів сприяють насамперед батьки, як первинні агенти гендерної соціалізації, і вчителі, як безапеляційні суспільні авторитети.

Так, дівчаткам, в більшості родин, з дитинства навіюється уявлення про їхню стеворольову функцію, що характеризується демонстрацією чемної поведінки, дисциплінованістю. Від дівчаток не вимагають активності, допитливості, незалежності. Хлопчиків же, в основному, орієнтують на досягнення мети, подолання перешкод на шляху до її здійснення, також від них очікують високих результатів [3, с. 47].

Варто нагадати, що початкова школа є важливою соціальною інституцією, де діти не тільки здобувають перші знання, розширюють коло своїх інтересів, розвиваються інтелектуально, а й «вбирають в себе» наявні гендерні стереотипи. Цьому сприяє й участь в їхньому житті педагогів.

Особистісні характеристики першого вчителя, стиль його роботи (викладання, форми взаємин з учнівською аудиторією) впливають на гендерну соціалізацію його підопічних. Учені доводять, що значна частина педагогів закладів загальної середньої освіти, зокрема і початкової ланки, під час здійснення освітньо-виховного процесу демонструють різне ставлення до дівчаток і хлопчиків. Так, хлопчиків залучають до самовираження, активності, дівчаток заохочують бути слухняними, посидючими. На особливу увагу заслуговує заохочення дівчаток до акуратності, охайного зовнішнього вигляду; хлопчикам приділяється увага в індивідуальному консультуванні [12].

Слід також нагадати, що беззаперечними авторитетами здобувачів початкової освіти є перші педагоги. Саме вони для дитини молодшого шкільного віку є носіями культури, нормативів поведінки, зразками загальнолюдських якостей, а відтак вони здатні формувати в дітях як гендерно-нейтральні риси поведінки, так і стереотипізовані її сторони.

Нагадаємо, що перший вчитель є не тільки організатором розвивально-творчого середовища, призвідником психологічного комфорту в класному колективі, а ще він має допомагати відкриттю унікальності кожної зростаючої особистості. Саме в активній позиції батьків і педагогів щодо утвердження власної неповторності дитини (без акцентів на її стевій належності) спонукатиме як дівчинку, так і хлопчика до усвідомлення власного Я, як унікального, творчо активного

носія суспільної гендерно-нейтральної культури.

Маркування, клеймування щодо схожості/несхожості властивостей представників слабкої і сильної статей, психологи посилюють, характеризуючи дитячий та дорослий вік. Так, вторинна статева ідентифікація, як етап статевого усвідомлення і поведінки, за дослідженнями науковців, припадає на дитячі роки (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Психологічна характеристика вторинної статевої ідентифікації представників різних статей**

Немовлята	
Хлопчики	Дівчатка
Рухливі, активні у пізнанні оточення. Нетерпимі до болю, мокрих пелюшок. Жваві, всюдисущі, наполегливі.	Емоційно активні, добре переносять фізичний дискомфорт. Терплячі до болю, спраги, недоїдання.
Діти дошкільного віку	
Непосидючі, активні в пізнанні нових територій, допитливі, настирливі, імпульсивні, емоційно нестримані; активні у розподілі ігрових ролей і встановленні нових контактів, часто змінюють партнерів по грі.	Виявляють боязнь до контактів з незнайомими, нерішучі у встановленні контактів, переважно граються у спокійні ігри, віддають першість сюжетно-рольовим іграм; у змісті ігор часто імітують характер взаємин.
Молодші школярі	
Віддають перевагу рухливим іграм, що мають зміну сюжетів, елементи змагальності, ризикованих ситуацій. Пізнавальні інтереси спрямовані до функціонування різнопланових пристроїв: будівельне мистецтво, автомобілі, кораблі, літаки. У змагальних ситуаціях сконцентровані на позитивному результаті, досягненні мети. У спілкуванні здатні виявляти аргументованість думок, спиратися на факти, переконувати, сперечатися про певні події, відкриття тощо, виказувати критику. Ситуація мовлення дублюється емоціями. Сконцентровані на виконанні завдань швидко, на позитивний результат з подоланням перешкод, кількісні показники досягнень. Виявляють схильність до лідерських якостей, виявляють прагнення керувати, пропонувати нові ідеї. У фазі фрустрації схильні до виявлення ворожості, агресивності, егоїзму. Наполегливі у досягненні мети, не схильні до проявів емоційності, співпереживання, виявляють брак емпатійності.	Віддають перевагу діяльності, що передбачає опікування, обслуговування, надання допомоги, Акуратні в діях, здатні розуміти емоційні стани, вміло виявляють вербальну і невербальну сторони спілкування. Орієнтовані на комунікування з виявленням емоцій від вражень, переживань, ставлення до подій чи людей. У спілкуванні схильні ділитися емоціями підтримки. Виявляють схильності до образного мислення, інтуїції, передбачення; здатні розуміти і емоційно оцінювати стани людей, аналізувати дії і вчинки. Вразливі до тону розмови, схильні виявляти морально-етичні характеристики інтеракцій у спілкуванні, здатні демонструвати емпатію щодо дій і вчинків. Ретельно виконують доручення, старанно і відповідально ставляться до завдань; орієнтовані на похвалу. Коло інтересів і захоплень сконцентровано на моральній стороні взаємин і характері їх розвитку. Природа групової взаємодії орієнтований на очікувальну позицію, перевага віддається малим складам груп.

У той же час американські психологи доводять, що партнерство статей стало правилом у багатьох країнах світу, де нема розподілу на «чоловічі» і «жіночі» професії, сфери діяльності чи побуту. Хлопчиків і дівчаток виховують, перш за все, як особистостей на засадах гендерної рівності, однаково залучаючи їх до самообслуговування, оволодіння побутовими навичками: кулінарія, майстрування, водіння авто, робота з приладами тощо. Така сторона виховання здатна стати основою у виявленні елементів егалітарної поведінки дітьми обох статей, вона надасть можливість дітям цілком усвідомити взаємозамінність і взаємодоповнюваність представників обох статей у господарстві, побуті, функціональних обов'язків члена сім'ї тощо [5].

У своїх дослідженнях О. Луценко відзначає, що під час роботи у школі саме педагоги активно продовжують розпочату батьками традицію формування різного типу поведінки дівчаток і хлопчиків, керуючись уже сталими гендерними стереотипами. Головним показником, який закріплює у здобувачів початкової освіти стереотипні уявлення про жіночі і чоловічі соціальні ролі, є різна поведінка вчителя у взаєминах з дівчатками і хлопчиками. Те, з якими словами звертається педагог до дівчаток і хлопчиків, які вчинки він оцінює позитивно, а за які карає, все це орієнтує хлопчиків на позасімейну, а дівчаток – на внутрішньо-сімейну діяльність. Так, «завдяки» педагогу відбувається закріплення гендерних стереотипів.

Таке конструювання і відтворення гендерних стереотипів, на думку дослідниці, сприяє не тільки диференціації поширених в нашій культурі уявлень про сутність чоловічого і жіночого, а й спричиняє ієрархічність, дискримінацію та асиметрію в освітньому процесі, що, звісно, й визначає принципово новий сучасний підхід до інтерпретації освітніх проблем.

Розглядаючи питання гендерної освіти і педагогіки О. Луценко зауважує, що нині освітні заклади, поряд з іншими інститутами соціалізації особистості, визначають не тільки її ідентичність, а й сприяють навчально-професійному й громадянському вибору людини. Організація освіти на власному прикладі диктує панівні в ній гендерні ролі, позиції, статуси. Означений традиційний підхід в системі освіти (закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти) стоїть на засадах допомоги людині пристосуватися до очікуваних соціальних відносин, який деякі науковці визначають як «прихований навчальний план».

Відомо, що ЮНЕСКО виділяє приховані і відкриті елементи статевої дискримінації в дидактичних матеріалах. Відкритою дискримінацією визначають наявність різних навчальних програм для хлопчиків і дівчаток. Прихованою дискримінацією науковці вважають факти гендерних стереотипів в шкільних матеріалах, де пропагується ідея моделей ідентифікації; такі навчальні програми, зазначають дослідники, маємо в школах України.

Так, усі освітні заклади: від ЗДО до ЗВО відтворюють культурні уявлення про жіночу стать як про підлеглу, залежну, чоловічу – домінуючу, незалежну. Учені зазначають, що цей процес не є метою освіти, але більшість педагогів відчують його наявність у навчальних

планах, інструктивно-методичних і дидактичних матеріалах. Саме тому, на думку дослідників, прихований навчальний план несе дискримінаційну практику шкільного навчання як важливий чинник організації освітнього закладу, гендерні стосунки працівників, гендерна стратифікація педагогічної професії, структурна нерівність у вчительській професії [8].

Прихований навчальний план в опосередкований спосіб сприяє тому, що педагогічні вимоги з боку педагогів до дітей різних статей є різними. Так, до дівчаток висуваються вимоги посидючості, слухняності, хлопчиків закликають до активності в пізнавальних процесах, лідерства. Фактично це непрямі вказівки до того, що в майбутньому дівчаткам личить займатися хатніми справами, дітьми, а хлопчикам – перейматися діяльністю поза домівкою. Гендерний дисбаланс виховного процесу підтверджується тим, що юридична рівноправність дівчаток і хлопчиків не є фактичною рівноправністю [4; 8].

Такого висновку дійшли науковці, здійснивши гендерний аналіз і контент аналіз підручників для початкової школи за наступними критеріями: заголовки і малюнки із зображеннями дівчаток/хлопчиків, жінок/чоловіків, кількісне співвіднесення щодо пригадування представників чоловічої/жіночої статі, відображення представників обох статей в професійній, соціальній, військовій, політичній діяльності, внесок представників жіночої і чоловічої статей у мистецтво та культурно-просвітницькі досягнення українців [2; 8; 11].

Отже, для визначення об'єктивності змісту освіти й виховання дослідники використовують такий напрямок дослідження процесу формування та відтворення гендерних стереотипів як вивчення прихованого навчального плану, гендерний аналіз навчальної літератури та ін. З цього приводу дослідниками соціології освіти, педагогіки і культурології зазначено, що в школах має місце прихований навчальний план. Аналіз стану означеної проблеми в наукових колах дав змогу дійти висновку, що гендерний підхід у вихованні розглядається, насамперед, як критичний аналіз механізмів соціалізації дитини в співвідношенні з різними моделями маскулінності та фемінінності, які існують в освіті.

Послідовники критичної педагогіки (Л. Альтюссер, П. Бордо) «прихований навчальний план» синонімізує з «прихованою навчальною програмою», визначаючи механізми формування людини відповідно до цілей суспільства. Якщо брати до увагу звичайну навчальну програму, то вона є публічною, відкритою до обговорення, її цілі чітко й зрозуміло визначені. Під «прихованою навчальною програмою» вони розуміють непряме (опосередковане) нав'язування здобувачам освіти певних принципів, особливостей спілкування, добір завдань чи доручень, а також приклади поведінки, «прикрашені» гендерними приписами і стереотипами. Метою критичної педагогіки передбачено здолання нерівності й несправедливості в системі освіти. Адже організація освітнього процесу, на їхнє переконання, стоїть на підґрунті наступних стереотипів (вимірів прихованого навчального плану): гендерна стратифікація педагогічної професії, зміст навчальних дисциплін, стилі викладання, що підкріплює гендерну нерівність, надаючи перевагу



чоловічому, як домінантному, жіночому ж як нетиповому. Натомість метою сучасної школи є, на їхню думку, не стільки розвиток талантів дитини, скільки нав'язування їй запропонованої суспільної ролі методом вдалого навчання. Школа, в розумінні представників критичної педагогіки, не просто дає людині «знання», вона створює, виробляє, конструює «потрібну людину» [9, с.478-479].

У розвідці щодо ролі прихованого навчального плану і гендерних стереотипів на розвиток дитини В. Гайденко й І. Предборської визначено, що власне такий план має достатньо широкий діапазон: як позиційний, емоційний, моральний, так і соціальний. Дослідниці наголошують, на тому, що гендерні упередження утворюються сімейними та освітніми параметрами: починаючись зі стереотипних стосунків у родині (гендерними стереотипами пронизані використання фізичного простору, поведінка), завершуючись книжками, підручниками (гендерно-типізованого ілюстрованого матеріалу до них), наповнюваністю телевізійних програм.

Гендерні стереотипи, на переконання дослідниць, є певною частиною прихованої політики освітнього середовища, яка в тому числі контролює дитячу поведінку й через повсякденний одяг («дівчачий» та «хлоп'ячий»), що передбачає формальну / релаксійну поведінку, контроль голосів і фізичну взаємодію між дітьми [2, с. 226]. Таким чином, на думку В. Гайденко й І. Предборської, наявність прихованого навчального плану означає, що освіта не є ціннісно вільною, вона радше виступає як гендерно-стереотипізованою.

Сутність проблеми прихованого навчального плану зацікавила науковців, також і у зв'язку з присутністю в навчальних планах закладів загальної середньої освіти роздільних уроків (окремо для хлопчиків і дівчаток). Означене небезпечне явище в школах сприяє негласному розподілу навчальних предметів на гуманітарні (для дівчат) та природничо-математичні (для хлопців), особливо загрозливими в даному ракурсі є роздільні уроки (праці, військової підготовки та ін.). Такі факти підтверджують припущення науковців про гендерну сегрегацію, що розпочинається саме в молодшому шкільному віці і є домінантною в підлітковому. Саме тому, на нашу думку, з'ясування впливу школи на гендерну свідомість дітей молодшого шкільного віку несе певним чином небезпеку нав'язування гендерних стереотипів організації освітнього процесу.

Фундатори гендерних досліджень також зазначають, що гендерні стереотипи можуть закріплюватися як формально, через Статут освітнього закладу, так і через певний контекст або режим внутрішньо-шкільних відносин. Це «невловимі», але відчутні усіма учасниками освітнього процесу зразки дозволів поведінки. Дискримінаційні характеристики поведінки прослідковуються, на їхню думку, у дискурсивній боротьбі з будь якою «інакшістю»: коли чи то поведінка, чи то зовнішній вигляд дитини навіть у чомусь перманентно відрізняється (суперечить) «призначеним» цій статі стандартами мужності/жіночності, «прихований навчальний план» починає «бити на сполох», дитина підпадає під руйнівну критику у вигляді нав'язування ярликів, тиск з боку дорослих через образи, неадекватне оцінювання навчальних

досягнень тощо. Крім того, про дискримінаційні процеси говорять і в ракурсі різного одягу дітей обох статей. Так, науковці наголошують, що одяг хлопчиків (брюки) дозволяє виявляти значно більшу і різноманітнішу активність у фізичному просторі школи, особливо поза освітнім процесом. Спідниця ж через її конструкцію не дає дівчинці можливість прийняти невимушену позу або на рівних з хлопчиками брати участь у рухливих іграх, освоєнні «вертикального простору». Через такий ідеологічний «припис» хлопчики здобувають суттєву перевагу у фізичній активності [3].

Сучасні дослідники також наголошують на тому, що зображення представників чоловічої статі як успішних, активних, а жіночої – як майже невидимих, відтворені на сторінках підручників, навчальних посібників і в спеціалізованих джерелах, що використовуються в освітньому процесі, несуть стереотипи щодо статей; зазначене явище вони визначають як гендерна асиметрія навчально-виховного процесу.

Внаслідок такої репрезентації здобувачі початкової освіти засвоюють правило про те, що чоловікам належить світ, і що вони є рушіями суспільного розвитку. У той же час для учнів подається обмежена інформація щодо внеску жіноцтва у сферу культури і суспільного життя. Крім того, стереотипи, що містяться в освітніх програмах, на індивідуальному рівні спрямовані на заохочення хлопчиків до визначних досягнень, дівчаток – до сфери діяльності, в якій керівна чи лідерська позиції не вітаються [12].

На особливу увагу в рамках нашої наукової розвідки заслуговує дослідження С. Вихор. Авторкою розроблено своє бачення проблеми гендерного виховання підлітків та юнаків. Дослідниця вказує на те, що на диференціацію в поведінці дітей впливають не тільки основні соціальні інститути виховання (як то сім'я, школа, засоби масового інформування), а більше за все – однолітки (зокрема, формальні та неформальні угруповання).

У дисертаційному дослідженні С. Вихор висвітлено взаємозв'язок і взаємозалежність між поняттями «статеворольовий» та «гендерний». Розмежування змісту цих понять дало змогу по-новому розглянути проблему формування соціокультурної статі. Ключовим у гендерному вихованні С. Вихор визначає заперечення принципу «рівність у тотожності» та прийняття ідеї «рівність у відмінностях». Сутність «гендерного виховання» на думку авторки, полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості, що також складає провідну принципову позицію нашого дослідження [1].

Формування соціально-статевої ролі дитини починається з перших років життя, воно пов'язано, перш за все, з тим, як культивуються в родині, школі і суспільстві загалом традиції маскулітності і фемінітності, підґрунтям яких є стереотипна система уявлень про соціальні ролі майбутнього чоловіка і майбутньої жінки.

Для кращого розуміння проблеми гендерної диференціації звернімо увагу також на наведені у роботах деяких закордонних психологів характерні особливості жіночої і чоловічої соціальних ролей, відповідно до загальноприйнятих гендерних стереотипів суспільства.

Так, Н. Чодороу, визначаючи основні проблеми, з якими стикаються діти при своїй гендерній соціалізації, основною причиною контрастів засвоєння самоідентифікації дівчаток і хлопчиків називає асиметричну організацію батьківської турботи.

Така організація батьківства (материнства), на її думку, сприяє динаміці ідентифікації, при якій тільки дівчатка засвоюють особистісні якості, необхідні для соціального материнства: прив'язаність, прихильність до особистісних взаємин, емпатія. Хлопчики ж пригнічують свої емоційні потреби і прихильності. Ідентифікуючи себе з батьками (чоловіками), вони зростають емоційно «твердими», відстороненими (віддаленими) від інших, а все тому, що організація родини є такою, що батько значну частину часу проводить поза домівкою: він є фізично віддалений.

Асиметричність батьківства пов'язана зі знеціненням внеску жіноцтва у суспільне життя, меншовартістю діяльності жінок, що, у свою чергу, «підштовхує» хлопчиків зростати з думкою про власну опозиційність до них, коли головним представником жіноцтва є мати [13].

Соціальний дискомфорт щодо гендерної соціалізації та ідентифікації дітям приходится переносити і на макрорівні.

Так, на думку дослідниці, діти переживають тиск з боку соціуму у напрямку формування статево-специфічної поведінки – маскулінної (адже така поведінка вважається цінується вище фемінінної), як наслідок:

- 1) рольові моделі поведінки, що підбурюють хлопчиків будувати свою ідентичність і рольову поведінку, в переважній більшості, на негативному підґрунті («не бути схожими з дівчатками», «не брати участі в «жіночих» видах діяльності»; адже «чоловічі» характеристики – агресивність, рухова активність – схвалюються, а фемінінні, наприклад, плач – засуджуються, що призводить до зростання тривожності, появи коливань у етичній поведінці);
- 2) переважна більшість дівчаток в процесі зростання підпадають під тиск «жіночого світу», його цінностей, який спонукає до створення свого, «чоловічого світу», що формує взаємини з однолітками, на які можна спиратися як на джерело чоловічих ролей, моделей поведінки і сферу реалізації маскулінних якостей [13].

Слід також відзначити, що особливості засвоєння жіночої статево-рольової моделі поведінки дівчаток у нашому суспільстві зазвичай відрізняються такими традиційними гендерними стереотипами як: жінка слабка, залежна, пасивна, поступлива, емоційна, орієнтована на «слабших», експресивна. Саме тому зрозумілим виявляється те, що дівчаткам, на відміну від хлопчиків, нема потреби переживати подібні перелічені суб'єктивно-об'єктивні проблеми; адже дівчатка мають переважно традиційні шляхи засвоєння соціально-статевої ролі: їм нема необхідності відмовлятися від своєї первинної ідентичності з

матір'ю, крім того, фемінінність дає більше можливостей до формування статево-рольової ідентичності, а також напрямків і моделей поведінки.

Проблема дівчаток у тому, що класичні прояви фемінінності і старанність поводитися відповідно до загальноприйнятих еталонів поведінки, достатньо сильно загострює питання самоідентичності, обмежуючи можливості дівчаток. На нашу думку, помилковість традиційної статево-рольової моделі поведінки диктується також батьками і педагогами, які заохочують «бешкетну» поведінку хлоп'ят, і засуджують їх тоді, коли вони поводяться «як дівчатка»; при цьому дівчатка отримують позитивне підкріплення за феміністичну поведінку і негативну – за маскулінну.

Досліджуючи «гендеризацію» дітей, М. Кімел також звертає увагу на те, що гендерна соціалізація починається з народження і триває протягом усього життя. Він зазначає, що батьки мають у своєму виховному арсеналі готову сукупність гендерно-специфічних понять відносно того, що потрібно їхнім дітям; адже, по факту, їм самим було прищеплено певні уявлення про те, що являють собою дівчатка й хлопчики того, чи іншого віку.

Учений зауважує, що доросле оточення (батьки, як перші зразки соціальної поведінки) по-різному ставляться до дітей різних статей. Так, матері перші кілька місяців після народження дівчинки довше роздивляються їх, говорять до них, ніж це ж саме у відношенні до хлопчиків, швидше реагують на плач дівчаток, ніж на пліч хлопчиків. Хлопчикам, натомість, дістається більше уваги у формі дотиків, заколисування, поцілунків, ніж дівчаткам. У подальшому, будучи заангажованими гендерними стереотипами, більшість батьків заохочують хлопчиків бути незалежними, пізнавати світ, опанувати його. У ставленні батьків до своїх маленьких доньок зазвичай проявляється незважений намір навчити її «належної» поведінки, таким чином підсилюючи різницю у різному ставленні до дівчаток і хлопчиків [6, с. 186-188].

Підкреслимо, що дорослі зазвичай виховують своїх дітей, виходячи радше зі своїх уявлень про те, якими належить бути хлопчикові чи дівчинці. Адже з гендерними стереотипами і уявленнями про «різність» поведінки дітей обох статей не народжуються, з ними стикаються під час взаємодії, в першу чергу, у найважливішому соціальному інституті – сім'ї.

Крім того, науковець, як і більшість дослідників теорії, технології і методології науки про гендер [1; 2; 4; 7; 9], зазначає, що гендерна типологія, так би мовити набирає обертів, коли дорослі намірилися придбати (чи подарувати) іграшки дітям різних статей.

Ярлики про те, якими слід гратися іграшками батьки «навішують» дітям уже з раннього віку, коли дівчаткам дарують ляльок, м'які іграшки, лялькові будиночки, хлопчикам – машинки, будівельні конструктори. Зауважимо, що діти не мають змоги обирати іграшки, їх інтереси «окреслюють» батьки та інші дорослі родини. Дитячі іграшки можна розглядати також як втілення емоційних рис, що асоціюються з чоловіками чи жінками.

Звернімо увагу також на той факт, що перші взаємини з іншими дітьми слугують, так би мовити, ареною для демонстрації гендерних очікувань, що діти підхопили від батька-матері та навколишнього світу.

Дослідженнями науковців встановлено, що за рік після вступу дитини до школи, вона уже виявляє упередженість у виборі друзів по грі і спілкуванню, віддаючи перевагу представникам своєї статі і виключаючи з кола своїх товаришів представників іншої статі. Такий і подібні фактажі стають підґрунтям для висновку науковців про те, що хлопчики і дівчатка дуже рано починають формувати дві гендерні культури, які приголомшливо різняться одна від одної. Граючись у ранньому віці діти майже не звертають уваги на стать своїх друзів по грі, при тому, що в подальшому це явище (віддавати перевагу у грі і спілкуванні представникам своєї статі) стає яскраво вираженим. У такій статевій сегрегації ігрові вподобання хлопчиків спрямовані на опанування поведінки, якої очікують від них як від чоловіків, що характеризують манеру поведінки дорослих чоловіків. Теж саме відбувається з дівчатками: вони оволодівають прототипами поведінки, що очікують від них як від дорослих жінок. Гра хлоп'ят, зазвичай, нагадує змагання, де кожен намагається бути лідером, не допустивши власного програшу; дівчатка ж граючись, надають можливість повпливати одна на одну. Хлопчики граються з метою досягти домінування, дівчатка граються задля можливості весело провести час [6, с. 191].

Учені нагадують також, що гендерна ідентичність у дитячому віці набуваючись в процесі соціалізації, є віддзеркаленням типізованої поведінки тотожної особам однієї з дитиною статі. Зі зростанням діапазон соціальних ролей, що демонструє дитина значно розширюється (сімейні, навчальні, політичні тощо), у той же час, в молодшому шкільному віці, поведінка стає все більше вираженою до маскулінної у хлопчиків, до фемінінної – у дівчаток [8].

Беручи до уваги те, що хлопчики і дівчатка граються різними іграшками, вони по різному довершують свою гендерну ідентичність. Заохочення дітей обох статей до деяких видів спорту не означає, що вони будуть разом (змішані команди чи групи) в них змагатися. Діти стереотипно звикли, що якщо навіть і хлопчики і дівчатка захоплюються, наприклад, футболом, це не дає підстав змагатися разом; у таких випадках діти автоматично відтворюють побудовані дорослими правила.

Хлопчики набувають характеристик мужності не тільки за допомогою демонстрації фізичної активності, сміливості, а ще й шляхом уникнення усього фемінінного, безпосередньо імітуючи виключно маскулінне. Дівчатка набувають ознак жіночності скоріше природною імітацією фемінінності, аніж зреченням маскулінності. У ігровій діяльності хлопчики віддають перевагу перевтілюватися у героїв (суперменів, солдатів, ковбоїв), дівчатка, зазвичай, в іграх демонструють генеральну репетицію дорослого життя, відтворюючи ролі домогосподарок, медичних сестер, вчительок. Таким чином хлопчики відкривають для себе безмежні перспективи ідентичності, кидаючи виклик традиційним обмеженням; дівчатка, натомість,

засвоюють правило про те, що їхній майбутній світ – це простір, обмежений конкретними соціальними примусами [6].

Однак не будемо заперечувати і те, що останнім часом дуже багато відбулося зрушень у бік більшого залучення дівчаток до «силових» видів спорту, де вони демонструють високі показники в досягненнях; крім того, хлопчики часто віддають перевагу у дружбі з дівчатками, які набули соціальної ролі з характеристикою бешкетника.

Слід також наголосити та тому, що відбувається вплив стереотипної інформації на дітей молодшого шкільного віку з джерел дитячого фольклору (усної народної творчості), друкованої дитячої літератури. Так, через опосередкований характер казок, легенд, прислів'їв тощо, діти засвоюють символи стереотипної щодо статей інформації.

Наведемо приклади прислів'їв та приказок гендерно-нейтрального і стереотипного характеру взаємини представників чоловічої і жіночої статей (див. таблицю 2) [11].

Таблиця 2

**Гендерно-нейтральні і стереотипізовані прислів'я і приказки про взаємини представників чоловічої і жіночої статей**

<i>Гендерно-нейтральні</i>	<i>Стереотипні</i>
Про взаємовідносини чоловіків та жінок, хлопців та дівчат	
Живуть між собою, як риба з водою	Дім чоловіка – світ, світ жінки – дім
Що не дозволено жінкам, те не дозволено й чоловікам	Лихий чоловік як чорт, а лиха жінка як ціле пекло
З гарної дівки – гарна молодиця	Дівчину треба бачити за роботою у кухні, а не у святковій сукні
Жінка з чоловіком пов'язана одним ликом	Кінь знає вершника, а жінка – чоловіка
Жінка чоловікові подруга, а не прислуга	Чоловікова сила в кулаках, жінчина – в сльозах
Найкраща спілка – чоловік і жінка	Жінка без мужа й жити не дужа
Про родинні стосунки	
Всякій матері свої діти милі	Нема чого дивувати – така була її мати
Рад би небо до дітей прихилити та зорями вкрити	Які самі, такі й сини
Маленьке – миленьке, побільшає – погіршає	Яке дерево, такі й квіти; які батьки, такі й діти
Не доспи, не поїж, а дитину потіш	Як дитя одно – на голові воно
У кого дочок сім – щастя всім	Яка пшениця, така й паляниця
Однієї матері діти, та не однакові	Сова не приведе сокола
Про виховання	
Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гарненько	Як уродилося лоша з лисинкою, так воно і пропаде
Не той батько, що породив, а той що до ума довів	Добрі діти доброго слова послухають, а лихі – й дрючка не бояться
Шануй сам себе, шануватимуть і люди тебе	Як дуба не нахилиш, так великого сина не навчиш
З молодого як з воску: що хоч, те й виліпиш	Горбатого й могила не виправить
Учи дітей не страхкою, а ласкою	Криве дерево не дуже випрямитись

Посієш вчинок, виросте звичка	Батько рибалка, той діти у воду дивляться
Про родину, подружжя	
Сім'я міцна – горе плаче	Як сорочка біла, то й жінка мила
Вся сім'я вмісті й душа на місці	Чоловік любить жінку здорову, а тещу багату
Не потрібен клад, коли в сім'ї лад	Нема кращого друга, як вірна подруга
Горе тому, в кого нема порядку в дому	У лиху годину кидай дружину
З добрим подружжям і горе розгорюєш	Чоловік в домі голова, а жінка – душа
Не з багатством жити, а з людиною	Од господаря мусить пахнути вітром, а від господині димом
Про взаємостосунки родичів	
Як брат брату не поможе, то що вже чужі люди	Поки діда, поки й хліба
Брат мій, а розум в нього свій	Дід про хліб, а баба про фіалки
Поки жива бабуся я нікого не боюся	Добре було при діду: щодня рибка до обіду
Мама вірна порадиця	Чоловік погрішив, так в людях гріх, а жінка погрішила – додому принесла
Все купиш, лише маму й тата – ні	Красна пава пір'ям, а жінка – чоловіком
До свого роду хоч через воду	За доброго мужа жінка як ружа, за лихого – драба, за рік, два – баба
Про парубків і дівчат	
Поганий на вроду, та гарний на вдачу	Всі дівчата – голуб'ята, а де ж ті чортові баби беруться?
У нас така приповідка: де парубок, там і дівка	«Що курці сниться?» – «Просо!» – «А дівці?» – «Парубок!»
Розорився хлопець бідний: купив дівці перстень мідний	«Яку йому кару дати?» – «Ожени його, то буде знати!»
Ще не родився, та вдався	У всякої Домашки свої замашки, одна любить ложки та чашки, інша сережки та пряжки
Дочки залишають без сорочки	Треба дівці халата, бо ніхто її не свата
Наша Парася на все здалася	Пряди, дівко, не лінуйся, а з хлопцями не балуйся!
Про любов та дружбу	
Любов, як перстень, не має кінця	Прилип, як сліпий до тіста
Люблю свою любку, як голуб голубку	Вліз, як сліпе теля в яму
Хоч у курені, аби до серця мені	Дівчина, як тіль: ти від неї – вона за тобою
Старої любові іржа не з'їсть	«Чому такий веселий?» – «Женюся!» – «Чому голову повісив?» – «Оженився»
Се не на рік, а на цілий вік	А вже ті кучері мені надокучили
Не страшно женитися, а страшно журитись	Купив собі біду та на свої гроші

Співпереживаючи вчинки героїв, копіюючи їхню манеру поведінки, насолоджуючись сюжетом – діти засвоюють глибинну гендерну інформацію. Зазначимо, що найважливішим джерелом «чарівної» інформації для дітей молодшого шкільного віку є казка, важливий впливовий засіб закріплення гендерних стереотипів.

Головними героями більшості казок, легенд, історій є чоловічі персонажі, представлені активними творчими діячами; героїнями найчастіше виступають жінки і дівчатка, що потребують захисту, стають жертвами злодіїв, викрадень тощо. Наприклад, засвідчують стереотипність казкових персонажів герої «Червоної квіточки», «Казки про мертву царівну», «Попелюшки», «Морозенка» та ін., де чоловіки виконують функцію зв'язку сім'ї з великим світом, вони подорожують, шукають розваг, пригод. Героїні ж, в основному, це майстрині, газдині, що гарно ведуть домашнє господарство.

Де-факто в дитячому фольклорі базисним гендерним стереотипом виступає патріархальний (традиційний). Його можемо спостерігати в конфігураціях взаємин представників обох статей, де казковий герой відповідає канонам неймовірної сили, витривалості, сміливості, казкова героїня відтворює зразки поведінки жертви, такої, що потребує допомоги, визволення, яка підкорена обставинам. Як правило долають перешкоди, виконують складні завдання герої і героїні казок, легенд по різному: богатир, вирішуючи премудрі задачі їде в пошуках пригод у великий нездоланий, часом незнайомий світ; героїня демонструє уміння в домашній сфері, побуті. У рамках традиційного патріархального стереотипу представники жіночої статі в дитячому фольклорі представлені пасивними і жертвними, вибір життєвого шляху чоловіка, зазвичай, здійснювався без урахування побажань дівчини, він обирає інтригу, авантюризм [2; 3; 11; 12].

Тому варто спрямовувати дітей на такі казки як, наприклад, «Котигорошко», де герой є носієм величної сили, здатний здійснити споконвічне бажання кожного народу звільнитися від загарбників, – наштовхує дітей на безкінечну кількість емоцій. Так, Котигорошко – герой, вчинки якого дітьми характеризувалися як сміливі, відчайдушні і одночасно в ньому діти можуть бачити ніжнього, терплячого і чутливого до своїх рідних хлопця-богатиря.

Крім зазначених факторів формування гендерної соціалізації, в колах дітей молодшого шкільного віку важливого значення набувають однолітки, з якими діти ділять свої інтереси, граються, продовжуючи закріплювати гендерні стереотипи. Однолітки як соціальна група (формальна чи неформальна) підсилює гендерні стереотипи, особливо для хлопчиків.

До важливих механізмів здійснення гендерної соціалізації вчені відносять: диференціальне підкріплення (заохочення статево-рольової поведінки і несхвалення гендерно-нейтральної); диференціальне наслідування (добір статево-рольової моделі поведінки, відповідно від соціального оточення: в родині, школі, в колі однолітків тощо).

Суспільна думка щодо стандартів маскулінності / фемінінності більше толерує маскулінну модель поведінки дівчинки, засуджуючи маскулінну модель поведінки хлопчика. Джерела так званого гендерного конфлікту беруть свій початок в дитинстві [12].



Результати досліджень показали, що у шкільному оточенні закріплюються певні стереотипи неписаних законів «суспільства однолітків». Так, в хлоп'ячому суспільстві схвалюється маскулінна поведінка і засуджується фемінінна, натомість в дівчачому – позитивно оцінюють як фемінінних, так і маскулінних ровесниць; більша частина хлопчиків позитивно ставиться до маскулінних дівчаток, при цьому дівчатка теж не проти гратися (дружити) з хлопчиками, що демонструють поведінку фемінінного типу. Загалом статево-рольові нормативи поведінки хлопчиків побудовані на більшій жорсткості, ніж у дівчаток. Відповідати маскулінній поведінці хлопчикові значно важливі, ніж фемінінній – дівчинці [11].

Досліджуючи субкультуру дитинства та її вплив на статево-соціалізацію особистості академік В.Кравець також нагадує, що універсальним агентом гендерної соціалізації є товариство однолітків, як своєї, так і протилежної статі. Учений наголошує на тому, що критерії маскулінності / фемінінності у дітей значно жорсткіші, ніж у дорослих. Діти, оцінюючи наявність цих критеріїв, піддають сумніву, засуджують чи навпаки схвалюють гендерну ідентичність і статево-рольові орієнтації своїх товаришів [7].

Ураховуючи фактор гендерної ідентифікації, вчені, крім зазначеного, переконані, що диференціація за ознакою статі має ґрунтуватися виключно на біологічних (природних) показниках [11].

Відомо, що загально прийнято вважати різною психологію чоловіків і жінок, дівчаток і хлопчиків; на жаль ця інформація сприймається багатьма як вроджена схильність, чи еволюція біологічної природи, але насправді це є результатом засвоєння соціальних ролей.

Доцільно підкреслити, що насправді з точки зору соціальної значущості чоловіка і жінки (хлопчика і дівчинки) – ми рівноправні (можемо одночасно виконувати по кілька соціальних ролей одночасно: від сина/доньки до спортсмена/спортсменки), єдине чим ми різнемося – це анатомо-фізіологічні ознаки статі (чоловіки не здатні народжувати і готувати груддю дитину).

У той же час, на думку науковців, гендерна соціалізація, як аспект диференціації має наступні характеристики:

- присвоєння – процес засвоєння соціального досвіду (безпосередній вплив середовища на індивіда);
- опредмечування – процес відтворення соціального досвіду (вплив людини на оточуюче її середовище).

Перша характеристика сприяє засвоєнню конкретною дитиною моделей поведінки хлопчика/дівчинки; друга – підштовхує реалізовувати на практиці засвоєні гендерні схеми поведінки [8].

Досліджуючи статево-рольовий тиск на соціалізацію дівчаток і хлопчиків, американський соціолог Рут Хартлі дійшов висновку, що статево диференціацію у вигляді конструювання дорослими гендерної ролі дитини підсилюють через наступні соціальні фактори:

- соціалізація через маніпуляції: виявлення стурбованості матері зовнішністю дитини – дівчинки;

- вербальна апеляція: вербальне підкреслення привабливості дівчинки з боку матері посилює дію маніпулятивного процесу, дівчинка зростає з думкою, що зовнішній вигляд, красивий одяг – ось що дуже важливо для неї, як для особистості;
- каналізація: навмисне спрямування уваги дитини на певні об'єкти, наприклад, на іграшки, а також схвалення ігор, властивих для своєї статі («доньки-матері», «ведення господарства»);
- демонстрація діяльності: навчання тим видам діяльності, що прийняті в суспільстві як гендерно-відповідні (це такі способи соціалізації як диференційне підсилення і диференційне наслідування).

Про диференційне підсилення вчений говорить, як про прийнятну у даному суспільстві гендерно-ролеву поведінку як очікувану, яка схвалюється, а неприйнятна – не просто не схвалюється, а, навіть, карається, за умови, що заохочення чи покарання людини за певні моделі поведінки, інтереси і т. п. залежать від її біологічної статі. При цьому диференційне наслідування – це процес, завдяки якому людина обирає за зразок певні рольові моделі поведінки і наслідує їх [14].

Таким чином, до провідних механізмів гендерної соціалізації дитини молодшого шкільного віку (зокрема в умовах сім'ї) можна віднести:

- процес ідентифікації (підкріплення гендерної ідентичності);
- соціальне підсилення (утвердження статевої типізації);
- усвідомлення гендерної ролі (на рівні пізнавального розвитку);
- суспільне очікування (потенційну поведінку дитини в суспільстві диктує її стать);
- гендерні схеми (інформація із навколишнього світу визначає зразки поведінки сприятливі для певної статі).

Біологічні відмінності між статями очевидні, проте психологічні відмінності, на нашу думку, більшою мірою провокуються настановами і стереотипами суспільства, яке часто орієнтується на наявність біологічно заданої статі. Суспільству зручніше підкоряти людей усталеним стереотипам про генетичну схильність чоловіків і хлопчиків до агресії, незалежності, меншої емоційності, а жінок і дівчаток асоціювати з емпатійністю, покорою, високою емоційністю.

Звертаючи увагу на таку психічну характеристику як агресивність (як нібито генетично зумовлену рису чоловіків / хлопчиків).

Прояви агресивності хлопчиків це переважно схильність до прямої та опосередкованої фізичної агресії (дражливості) та прямої вербальної агресії, дівчатка ж схильні більшою мірою виявляти агресію у формі опосередкованої вербальної агресії (плітками). Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що деякі дівчатка дійсно фізично слабші, тому не бачать смислу в прямому фізичному пориві, при цьому хлопчики вирішення конфліктних ситуацій без застосування фізичної агресії сприймають дуже болісно.

Наступна психологічна характеристика, на яку необхідно звертати увагу – це Я-образ, до якого психологи відносять самоповагу, самовпевненість, самооцінку тощо. Здатність людиною бачити себе

унікальною, відмінною від інших людей, що мають певні властивості, й становить Я-образ.

Формуванню позитивної самооцінки учня початкової школи як хлопчика, так і дівчинки, сприяють школа, зокрема вчителі та успіхи в навчанні, соціальні контакти, зокрема однокласники та друзі, а також соціальний статус у колективі однолітків. Зауважимо, що при цьому гальмують та спотворюють її в бік стереотипів суспільні настанови у вигляді соціального схвалення чи висміювання впевненості в собі дітей різних статей.

Ще одна психологічна характеристика, яка потребує неабиякої уваги є емпатійність учнів початкових класів. Відомо, що пов'язані з нею риси – схильність опікати, доглядати за кимось – пов'язують з жінкою, її природною здатністю народжувати і опікати своє дитя.

Визначаючи статеві особливості емпатійності дітей молодшого шкільного віку, науковці визначили також, що, наприклад, під час перегляду слайдів або прослуховування оповідань, реакції дівчаток до співпереживання, порівняно з хлопчиками, визначалися більшою емпатією, це, в свою чергу, пояснювалося тим, що дівчатка цього віку морально дозрівають раніше, ніж хлопчики.

У цілому емпатія це частина людської природи, яку певна кількість чоловіків (хлопчиків) здатна «приховувати», щоби не підпасти під осуд соціального оточення; адже нагадаємо, що до опікунських ролей дівчаток готують змалечку, на відміну від хлопчиків.

Цікаві дані наводять науковці щодо дітей здатних до розумових перетворень, уміння відмовитися від стереотипних способів мислення, творчого пошуку (тобто креативних дітей). Так, високий рівень креативності в хлопчиків (хоча вони тривожніші, ніж креативні дівчатка), визначається їхньою більшою емпатійністю, дружністю, вони сприймають іншу людину як цінність, проявляють більшу поступливість до критики. У дівчаток зв'язки креативності з характеристиками особистості виражені значно слабше [4; 11].

Зазначимо, що статево-рольові стереотипи інтегрують гендерну диференціацію, стійко і незламно підсилюють твердження щодо різнополюсності статей зокрема в молодшому шкільному віці, поглиблюють упередження про ідеологічну, родинну, професійну дихотомічність статей.

Пропонуємо порівняльну характеристику диференційованого і егалітарного підходів до виховання дітей молодшого шкільного віку (див. таблицю 3).

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика диференційованого і егалітарного підходів до виховання дітей молодшого шкільного віку**

Диференційований підхід	Егалітарний підхід
Розбіжності в поведінці	
Виявлення різної поведінки хлопчиків і дівчаток як елементи протилежності статей.	Виявлення універсальної поведінки хлопчиків і дівчаток як елементи соціального партнерства статей.

Природа статей	
Різне «природне призначення» статей є демонстрацією «чоловічого» і «жіночого» в діяльності і поведінці особи.	Різна «природна стать» є показником біологічним, а не соціальним і типи обрання особою діяльності і поведінки залежать від виховання.
За анатомією – сильна стать виявляє ознаки маскулінності, слабка – фемінінності в поведженні.	Анатомічні характеристики дитини не впливають на прояви маскулінності, фемінінності чи андрогінності в поведженні.
Окреме навчання і виховання	
Хлопчики і дівчатка – два різні світи, мають виховуватися по різному.	Виховання дітей має бути особистісно орієнтованим, з урахуванням індивідуальності і унікальності кожного/кожної.
Заохочення хлопчиків до таких видів спорту і ігор, які виховуватимуть силу, витривалість, хоробрість; дівчаток – до спорту (ігор), які пов'язані з самообслуговуванням, підкоренням.	Залучення дітей обох статей до обрання виду спорту (чи ігрової діяльності) за власним уподобанням, що сприятиме самоствердженню кожного/кожної.
Роздільне навчання (окремо хлопчики і дівчатка) сприятиме уникненню більшості освітньо-виховних проблем.	Однакові вимоги до освіти і виховання як дівчаток, так і хлопчиків, а відтак і їхнього спільного навчання.
Хлопчики мають природні схильності до точних наук (природничо-математичних), дівчатка – до гуманітарних (мовно-літературних, соціально-педагогічних).	Відхилення від стандартів про обмеженість обрання освіти традиційними рамками; вітається практика гендерної ідеології щодо практики вільного волевиявлення.
Заохочення хлопчиків (як з боку педагогів, так і з боку батьків) до пізнавальної активності щодо опанування точних дисциплін, дівчаток – до засвоєння дисциплін соціально-гуманітарного циклу.	Обрання дітьми освітніх компонентів за власними уподобаннями; схильність до проявів пізнавальної активності і наполегливості у досягненні навчальної мети незалежно від статті.

Зважаючи на вищевикладене, маємо змогу стверджувати, що організація освітнього процесу в сучасній початковій школі будується, в основному, на гендерній диференціації, вона великою мірою підпорядкована гендерним стереотипам.

Гендерні стереотипи – це стійкі, настанови й уявлення суспільства щодо того, якими мають, або, навпаки, не мають бути представники чоловічої/жіночої статей, вони стосуються, в основному, зовнішніх проявів фемінінності чи маскулінності, розподілу гендерних ролей у суспільстві.

Гендерні ролі, у свою чергу, – це моделі очікуваної поведінки жінок/чоловіків (дівчаток/хлопчиків) у суспільстві відповідно до тих соціокультурних настанов, схем, умов у яких вони перебувають, тобто це ті риси і характеристики, з якими пов'язують життєдіяльність представників двох статей. Прикладом стереотипних уявлень є твердження про те, що жінки/дівчатка мають бути ніжними, тендітними, залежними, а чоловіки/хлопчики – сильними, незалежними, такими, що не проявляють емоції.

Уявлення про розподіл сімейних обов'язків культивується суспільством на принципі «берегиня / мисливець». Головний обов'язок жіноцтва – народжувати дітей і організовувати побут; чоловіків – перебувати поза домівкою, забезпечувати матеріальні блага родини, що закладаються ще з дитинства через виховання, ігри та дозвілля.

Отже, зважаючи на те, що школа є провідним інститутом гендерної соціалізації здобувачів початкової освіти, вважаємо реалізація наступних організаційно-педагогічних чинників пом'якшить певним чином організацію освітнього процесу [11]:

- розширення зон власної самореалізації дітей (наприклад, заохочення учнів обох статей до ділової взаємодії);
- практика рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у їхній сумісній діяльності (наприклад, залучення до статево-змішаних ігор, творчої, пізнавальної роботи);
- пом'якшення усталених культурних табу на емоційне самовираження хлопчиків (наприклад, не забороняти їм виявляти свої емоційні почуття);
- залучення дівчаток до підвищення власної самооцінки (наприклад, ведення щоденника з фіксацією успіхів, досягнень, невеличких перемог);
- організація сприятливих умов для відтворення чутливої взаємодії представників обох статей (наприклад, через театралізацію, обмін ролями, драматизацію тощо);
- залучення обох батьків (а не тільки мам) до виховання дітей (наприклад, у формі нагадування на особистих зустрічах чи батьківських зборах про однакову роль в житті дитини кожного з батьків);
- однакове заохочення дітей обох статей до різного типу освітніх та виховних заходів (наприклад, виконання складних природничо-математичних завдань, написання протоколів, підготовка сценаріїв до свят, проведення презентацій, виконання доручень з підготовки інсценування і т.д.);
- однакові вимоги і ставлення до дітей різних статей (наприклад, манера і зміст звертання, добір слів без андроцентризму мови і т.д.);
- заохочення дівчаток до наполегливості і впевненості у своїх можливостях, виховування в них якостей лідера; хлопчиків – до пом'якшення виявлення агресивності характерів і уникання фізичної розправи при вирішенні певних питань (наприклад, уникнення стереотипних мовних конструкцій на кшталт «дівчинці/хлопчикові так не личить...»);
- підсилення впевненості дітей в унікальності кожного з них та орієнтація на однакову можливість отримати обрану в майбутньому спеціальність/фах (наприклад, через утвердження думки про однакові можливості в освіті і подальшій дорослій соціальній діяльності представників обох статей);
- залучення дітей обох статей до статево-змішаних видів трудової та громадської діяльності (наприклад, до тих, де кожному нададуть можливість проявити себе, свої здібності);

- емоційно-нейтральне обговорення з дітьми проблем взаємостосунків представників обох статей та наголошення на їхній рівноправності та взаємозамінності не тільки в школі, а й в родині, суспільному житті;
- активне впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти правил егалітарної поведінки через особистісну презентацію самими педагогічними колективами.

Нині організація освітнього процесу потребує реальних перетворень на рівні уникнення гендерних настанов і стереотипів щодо ідентифікації і соціалізації зростаючої особистості, зокрема, зміни ідеології родини в бік засвоєння принципів рівноправності і взаємозамінності статей, закладів загальної середньої освіти в бік пропагування правил гендерного виховання, засобів масового інформування в бік подання ідей паритетної взаємодії статей, розробки інноваційних гендерно-освітніх технологій.

Нині вимогою часу виступає набуття гендерних знань як ключових, життєво важливих компетентностей, для усіх учасників соціокультурної взаємодії (учнів, їхніх батьків, педагогів), адже саме вони визначають спектр розвитку гендерної демократії, обираючи напрямок професійної діяльності, здійснюючи ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, впливаючи на сфери самореалізації та самоствердження.

Означений вектор має бути чинним відповідно до міжнародних та національних стандартів якості життя та освіти: «Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити в гідному суспільстві, як рівні» (2008), «Біла книга національної освіти України» (2010).

Таким чином, на нашу думку, принципового значення набуває виховання, в умовах сучасної початкової школи, яке ґрунтується на наступних позиціях егалітарного змісту:

- недопущення проявів упередженості та дискримінації щодо навчання і характеристик поведінки хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку;
- педагогічна і батьківська орієнтація на індивідуальний розвиток кожної особистості, її здібності, уподобання, можливості оволодіння універсальними вміннями й навичками незалежно від статі;
- уникнення орієнтації дітей обох статей на обрання співрозмовника чи учасника гри за ознакою статі;
- надання однакового доступу та заохочення дітей до користування різним спортивним інвентарем, приладдям;
- орієнтація учнів на засвоєння майбутніх професійних, сімейних і громадянських ролей на підставі неналежності до певної статі.

Саме тому особливого значення, в умовах сучасної початкової освіти, набуває повсякденна робота щодо поширення егалітарних знань, упровадження в життя учнів принципів гендерної рівності, взаємозамінності й формування традицій поведінки, які б закріплювали ці принципи на рівні прийнятних і звичних вчинків, незалежно від того, в якій сфері ця поведінка проявляється – у освітньому процесі чи у повсякденному спілкуванні, у сімейному житті, чи побуті. Варто також нагадати, що засвоєння провідних положень

гендерної культури є складним процесом взаємодії соціального оточення, сім'ї, які, незалежно одне від одного, впливають на суспільне життя індивіда, залежно від його віку чи освіти.

Отже, з метою уникнення гендерної диференціації, при реалізації складових гендерного підходу в освітній простір сучасної початкової школи, необхідно враховувати не стільки вікові чи психофізіологічні особливості сучасних дітей, скільки постійно звертатися до тенденції особистісно-орієнтованого навчання, з утвердженням правил про їх рівноправні взаємовідносини.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2005. 268 с.
2. Гайденко В., Предборська І. Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи. Гендерна педагогіка: хрестоматія. Переклад з англ. В. Гайденко, І. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. С. 223-238.
3. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія; за наук. ред. В.П.Кравця. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: навч. посіб. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
5. Кікінежді О.М., Говорун Т.В., Шульга І.М. Гендерне виховання дошкільнят: навч.-метод. посіб. 2-е вид., доп., перероб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 192 с.
6. Кімел Майкл С. Гендероване суспільство. Пер. с англ. К. : Сфера, 2003. С. 186-193.
7. Кравець В. Гендерна педагогіка: навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
8. Кравець В.П., Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна соціалізація молодших школярів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 192 с.
9. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка. Основи теорії гендеру: навч. посіб. К. : «К.І.С.», 2004. С. 476-503.
10. Оксамитна С. Гендерні ролі та стереотипи. Основи теорії гендеру: навч. посіб. К. : «К.І.С.», 2004. С. 157-181.
11. Павлущенко Н.М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2011. 249 с.
12. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. №6. С. 6-12.
13. [https://www.wiki-data.uk-ua.nina.az/Ненсі\\_Чодорой.html](https://www.wiki-data.uk-ua.nina.az/Ненсі_Чодорой.html)
14. Hartly R. E. Sex-role pressures and the socialization of the male child. *Psychol. Rev.*, f 1959, №5, p. 456-468.

**Парфілова С. Л.**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти,  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **СУТНІСТЬ, СКЛАДНИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

На початку XXI століття у світовому освітньому просторі відбулися суттєві зміни в ставленні до громадянського виховання дітей молодшого шкільного віку. Сьогодні Україні потрібні громадяни, які вміють самостійно розв'язувати різноманітні проблеми, приймати нестандартні рішення, творчо працювати і критично мислити, які цікавляться минулим і сучасним своєї Батьківщини. Освітній процес потребує суттєвого змістового й організаційного оновлення, коли визнання громадянських цінностей відбуватиметься не примусово, а внаслідок особистої прихильності людини до них.

Актуальним стає розширення практичного досвіду громадянської участі школярів, формування їхньої компетентності й усвідомленої потреби вчитися цьому протягом життя.

Формування компетентної особистості є основною метою і завданням Нової української школи, про що зазначено у Концепції «Нова українська школа» і Концепції безперервної системи національного виховання. Ці завдання мають розв'язуватися шляхом комплексного впливу на всі аспекти формування дитячої особистості та компетентнісного підходу, який, на думку І. Бега, повинен забезпечити високий рівень компетентності учнів.

На зламі XXI століття значення громадянської освіти, яка покликана формувати громадянську компетентність, зростає, адже сучасна демократія вимагає формування в особистості демократичних цінностей, усвідомлення нею власної ролі і значення в житті суспільства.

Проблема формування громадянської компетентності знаходить своє відображення в чинних освітніх документах останніх років, як-то: «Концепція національного громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні», Державний стандарт початкової освіти. У них підкреслюється пріоритетність виховання особистості, якій притаманні якості і риси характеру національно свідомого громадянина, патріота, що спрямовує почуття і вчинки на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Ухвалення державних документів актуалізують питання обґрунтування теоретичних основ громадянської компетентності та визначення ефективних способів її формування у молодших школярів. МОН України запропонувало для обговорення стратегію розвитку громадянської освіти до 2022 року та план заходів щодо її реалізації. У 2016 році було затверджено Концепцію Нової української школи, де до



ключових компетентностей було зараховано громадянську [8]. У Законі України «Про освіту» (2017) зазначається, що сьогодні, коли відбувається активний розвиток України як демократичної держави, формування громадянської компетентності є одним із пріоритетних завдань освіти.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується розробками психологів, педагогів та науковців, які розглядали проблему формування громадянської компетентності в різних аспектах, а саме: концепції і тенденції громадянського виховання (О. Пометун, І. Тараненко); педагогічні основи громадянського виховання в умовах сьогодення (І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, В. Кремень та ін.); теоретичні засади формування громадянської компетентності молодших школярів (В. Доміна); форми та методи формування громадянської компетентності учнів (Л. Мельничук, І. Ковальчук, Л. Кравченко, М. Смирнова); сутність, зміст громадянського виховання (П. Вербицька, О. Внукова, К. Журба, В. Івашківський, В. Лозова, Г. Троцько, Л. Крицька, В. Приходько, К. Чорна); методологічне трактування ряду принципів положень громадянськості (Н. Дерев'яно, В. Киричок, В. Оржехівський, О. Сухомлинська).

Ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої освіти розглядають сучасні науковці І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Швалб.

Сучасними науковцями детально обгрунтовані завдання, зміст та особливості формування громадянського виховання, які спрямовані на досягнення кінцевого результату, а саме: сформованість громадянської позиції (О. Сухова), громадянських якостей (О. Сухомлинська); громадянської свідомості (М. Боришевський, В. Іванчук); громадянської компетентності (О. Кучер); громадянськості (М. Колодій, І. Манюк, Н. Чернуха, І. Яремчук). Науковці М. Михайліченко, Л. Михайлова єдині в думці, що для життя дитини в демократичному суспільстві, необхідно формувати у неї компетентності, які дають особистості можливість реалізувати в житті свій пізнавальний, творчий та діяльнісний потенціал [16, с.126].

Завданням сучасної громадянської освіти, як зазначається в освітніх документах, є формування особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

У Державному стандарті початкової освіти у розділі «Громадянська та історична освітня галузь» пріоритетними визначені такі риси особистості молодшого школяра, як-то:

- 1) бере участь у розв'язанні проблем класу, родини (обирає варіанти розв'язання проблем, долучається до корисних справ у сім'ї, класі);
- 2) осмислює громадсько політичне життя (розповідає про Україну, про Батьківщину, знає державні символи, шанобливо ставиться до них);
- 3) співпрацює з іншими особами (домовляється про правила, дотримується їх, пояснює, чому це важливо);
- 4) орієнтується в історичному часі (встановлює послідовність подій, знає приклади культурно-історичної спадщини).

У контексті обґрунтування досліджуваної проблеми передбачено характеристику ключових понять.

Терміни «компетентність», «компетенція», «компетентний» часто зустрічаються в педагогічній літературі. Однак, у визначенні їх суті науковці неодностайні. Це поняття різних рівнів, а тому часто визначаються або як зовсім різні, або як єдине поняття (ототожнюють ці поняття В. Бондар, Л. Болотов, М. Ніканоров, С. Петренко). Поняття «компетенція» у словнику української мови тлумачиться як: комплекс знань, умінь і навичок, що дають можливість виконувати певну діяльність; потенційна можливість особистості; добра обізнаність із чим-небудь; наперед задана вимога до освітньої підготовки (стандарт, опис повноважень, професіограма); коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

«Компетентність» розглядають – як професійну підготовленість і реалізовану здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності; як здатність до дії; як властивість (від слова компетентний).

Одні дослідники вважають, що компетентність – це ті ж самі знання, вміння і навички (О. Дахін), інші (О. Овчарук, С. Шишов) впевнені, що компетентність є новою складовою освіти, під якою розуміють коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [6].

В англійських словниках «компетентність» розглядається як «здатність до дії», як вміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. У словнику іноземних слів поняття «компетентність» розглядається як коло повноважень, представлених законом, статутом або іншим актом конкурентно спроможної посадової особи; як коло питань, якими дана особа володіє [25, с. 145].

Ряд українських дослідників (Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков), авторів науково-методичного посібника «Життєва компетентність особистості» визначають компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя; як «здатність до дії», тобто вміння застосовувати знання в практичній діяльності.

Узагальнює різні підходи у визначеннях понять науковець О. Хмельницька. Вона визначає поняття «компетентність» як інтегроване, яке включає вміння виконувати особливі види діяльності залежно від поставлених цілей, здібності особистості використовувати свій досвід, поняття «кваліфікація» як частина, що визначає наявність знань, умінь і навичок [28].

Продовжують його думку вчені Н. Бібік, О. Савченко, які визначають «компетентність» як «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а і в позаурочній діяльності за допомогою інших засобів освіти внаслідок впливу середовища» і розглядають її як «особистісну якість, інтегровану здатність особистості, яка охоплює не тільки знання, вміння, навички, а й попередній досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися тільки в процесі конкретної навчальної ситуації» [23].

У різних словниках: Словник української мови, Великий тлумачний словник української мови, Новий тлумачний словник української мови тлумачення поняття «компетентний» хоч і дещо відрізняються за своїм змістом, але передбачають два загальних аспекти. Компетентний – це: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Отже, компетентною вважається та особа, яка здатна застосовувати свої знання, уміння й навички у практичній діяльності.

За нашим аналізом, дані поняття є ширшими, ніж такі поняття як знання, уміння і навички:

- «компетенція» – це певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань щодо яких особистість має бути добре обізнана;
- «компетентністю» можна назвати опанування особистістю певною компетенцією (компетенціями), що вимагає особистісного ставлення до неї і до предмета діяльності.

З аналізу різноманітних підходів до визначення поняття, зроблено висновок, що компетентність молодших школярів – це здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді, проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

Як вважають сучасні науковці, важливими складовими гармонійного й цілісного розвитку особистості молодшого школяра є формування компетентностей. У педагогічній літературі «формування» розуміється як складний процес набуття сукупності стійких засобів і якостей особистості та як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання. М. Дяченко та М. Комарицька трактують «формування» як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професіональної культури фахівця [6].

У початковій школі в дітей формуються різні види компетентностей, зокрема, ключових: компетентність у розв'язанні проблем (технологічна); комунікативна компетентність (здатність до соціальної взаємодії, до комунікації); соціальна (дотримання моральних норм; орієнтування в проблемах сучасного суспільно-політичного життя); міжкультурна (розвиток культури особистості; повага і толерантне ставлення до інших народів, їх культурних надбань); навчальна (здатність здобувати безперервну освіту). Ключову компетентність характеризують її певні ознаки, які були визначені О. Пометун: поліфункціональність (здатність до розв'язування різних життєвих проблем, поліпредметність (уміння застосовувати знання з різних предметів); багатовимірність (різні розумові операції, технології, творчі здібності, практичні уміння) [19].

Ми поділяємо точку зору тих науковців (В. Байденко, І. Зимня), які визначають ключову компетентність як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь та

навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Отже, ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, під час ефективного розв'язання певних проблем.

Усі компетентності забезпечують становлення свідомої особистості, здатної пристосуватися до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності. Зміст та перелік компетентностей молодших школярів визначено в Державному стандарті початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти (12-річна школа), де вказано, що головним є не предмет, якому навчаємо, а особистість, яку формуємо.

Європейський парламент і Рада європейського Союзу шостою ключовою компетентністю визначили «Громадянську компетентність», що підтверджується в Державному стандарті початкової освіти, де серед ключових визначено і громадянську компетентність.

Громадянську компетентність потрібно формувати ще з раннього віку, про що свідчать завдання, зазначені у Державному стандарті дошкільної освіти: «здатність до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посильної участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя» [11].

З досліджень науковців О. Кучер, М. Алексєєва, І. Манюк, О. Пометун, Н. Чернухи визначаємо, що формувати громадянську компетентність, значить формувати в учнів уявлення про українське суспільство, про любов до рідного краю, мови, сім'ї; розкрити на доступному для дітей рівні особливості взаємодії людей в суспільстві, дітей в колективі; виховувати позитивне ставлення до державних і народних символів України, поваги до її традицій, історичного минулого [19; 28].

На думку науковців П. Вербицької, Н. Дерев'янка, В. Приходька, Н. Чернухи та ін., формування громадянської компетентності особистості складається із практичних навичок участі молодших школярів у житті суспільства та рівня розвитку їх громадянських якостей [3; 28].

У Державному стандарті початкової освіти вказано, що сформованість громадянської зрілості або компетентності є результатом громадянського виховання. У розумінні поняття «виховання» ми спираємося на таке визначення українських учених (К. Чорна, О. Савченко): «це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей і відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до самої себе, до інших людей, до суспільства і держави, до праці, природи, мистецтва...» [22].

Науковці дають різні визначення громадянського виховання, але всі вони заводяться до одного: «громадянське виховання – процес формування громадянськості як риси особистості» (В. Лозова, А. Троцько) [14]; як «основного критерію становлення громадянського суспільства» (Т. Швець); як «інтегрованої якості особистості», що «надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною» [9, с. 35].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» поняття «громадянськість» або «громадянська компетентність» визначаються як духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни [9]. З цим пов'язане, як зазначав В. Сухомлинський, «лояльне ставлення людини до встановлених у державі норм, порядків, законів, відчуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння домагатися дотримання власних прав та обов'язків» [26].

Визначення терміна «громадянська компетентність» у Державному стандарті базової і повної середньої освіти дається як здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

У Концепції «Нова українська школа» громадянська компетентність розглядається дещо ширше: як здатність та володіння громадянською культурою, культурою демократії, що передбачає наявність у особистості певних якостей та громадянських цінностей [8].

З огляду на наукові розробки більшості вчених спостерігаються різні підходи до визначення «громадянської компетентності»: громадянську компетентність як «сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину української держави» розглядають науковці Т. Магдич, Н. Протасова, Т. Смагіна, Т. Шевчук [14].

Під громадянською компетентністю науковці Т. Бакка, Л. Дух, В. Косенко, В. Процюк розуміють здатність людини до реалізації її прав та до відповідальності за них. Як «здатність до дії» розглядають громадянську компетентність автори науково-методичного посібника «Життєва компетентність особистості» Л. Сохань, І. Єрмакова. На їхню думку, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь; це сфера відношень, які існують між знаннями і дією в людській практиці; це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях.

Громадянську компетентність психологи-науковці І. Бех, М. Боришевський, Г. Ломакіна, Л. Снігур, С. Рябов розглядають як «світоглядно-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином певної держави; комплекс особистісних якостей і рис людини, які забезпечують специфічність способу її мислення і є спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки, спрямованих на розбудову, зміцнення і збагачення своєї країни; сформованість моральних ідеалів суспільства, почуття любові до батьківщини, активної громадянської і соціальної позиції» [1].

Як особистісне утворення громадянську компетентність, на думку сучасних дослідників А. Колодій, Т. Кравчинської, В. Цвиха, можна вважати не окремою рисою особистості, а сукупністю якостей та спроможностей, що характерні для громадянського суспільства не тільки країни, але і світу [13].

Науковці О. Шапаренко, О. Сухомлинська поєднують громадянську і соціальну компетентність у єдине ціле, зазначаючи, що «громадянськість поєднує в собі громадянські та соціальні якості особистості, які базуються на морально-ціннісних засадах» [30].

Отже, нами визначено, що існують різні підходи до визначення сутності громадянської компетентності: соціально-політичний (здатність особистості до участі в суспільно-політичних процесах); психологічний (як психологічна риса громадян, як відповідальне ставлення особистості до держави, як складне психологічне утворення); педагогічний (сукупність знань, умінь і навичок, цінностей, що допомагають особистості усвідомити своє місце в суспільстві), які подано на рис. 1.1.

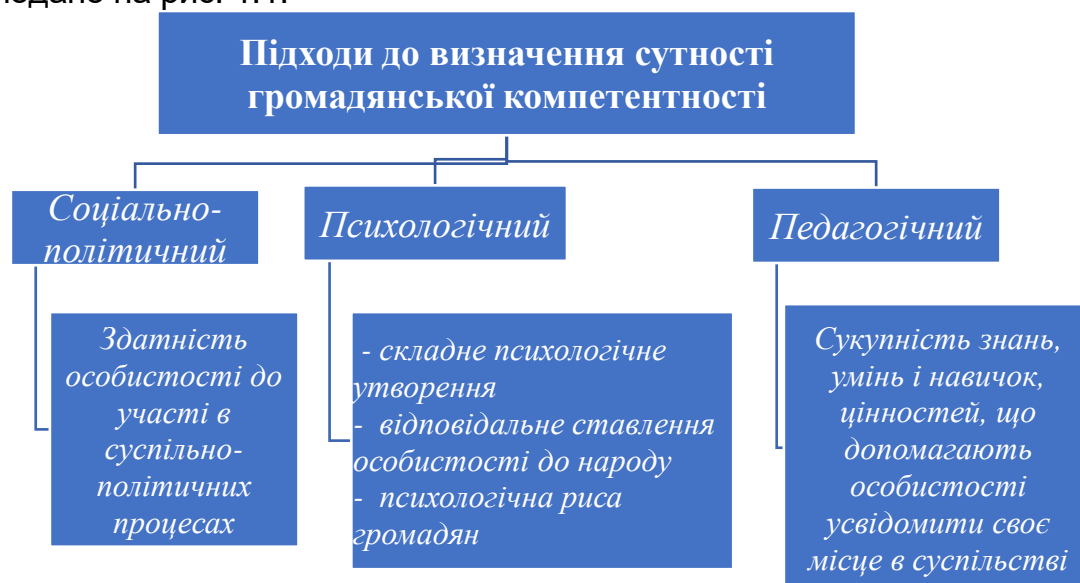


Рис. 1.1. Підходи до визначення сутності громадянської компетентності

Таким чином, різні тлумачення поняття, підводять нас до висновку, що громадянська компетентність – це багатоаспектне явище, суть якого визначається головними якостями людини-громадянина – служіння своїй Батьківщині, суспільству, відродження та примноження здобутків держави, які формуються на основі знань, умінь, цінностей та здатністю ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних життєвих ситуаціях. Ми можемо стверджувати, що саме така особистість, активна, самосвідома, самовпевнена, дієздатна, культурна, потрібна демократичному суспільству.

До визначення складових громадянської компетентності науковці підходять по-різному. У психологічних дослідженнях науковця С. Ладивір громадянська компетентність розглядається як єдність когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів. Науковці А. Богуш, Н. Гавриш до цих складників відносять ще і правовий. На думку науковця К. Чорної, складові громадянської компетентності проявляються у формуванні таких громадянських рис, як громадянська свідомість, громадянська мужність, почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку й відповідальності [29].

До складових громадянської компетентності Н. Вербицька відносить:

- громадянські почуття (почуття любові до батьківщини, народу, мови, культурних цінностей; почуття обов'язку і відповідальності за майбутнє; додержання правових та морально-етичних норм);
- громадянська спрямованість – це націленість особистості на проблеми державного і громадського життя;
- громадянська активність – спільна діяльність громадян, спрямована на позитивні зміни у суспільстві [3, с. 41].

Як стверджують дослідники-філософи В. Огнев'юк, Г. Філіпчук, О. Шапаренко, політологи М. Головатий, С. Кісліцин, С. Рябов, громадянська компетентність є сукупністю таких якостей, як громадянська самосвідомість, громадянська активність, громадянська самоповага та взаємоповага, законотворчість, толерантність, критичне мислення, внутрішня свобода особистості [20; 30].

Науковець І. Бех як складові громадянської компетентності визначає патріотизм і громадянське виховання (духовні, моральні цінності), які перегукуються зі змістом, вказаним у Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, де зокрема зазначено, що молодші школярі повинні мати елементарні знання про державу, її закони, права, основні моральні цінності і норми поведінки [1; 10].

Науковець О. Пометун до складових громадянської компетентності відносить мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, технологічно-процесуальний компоненти [19].

Узагальнюючи вищезазначені визначення, встановлено, що складовими громадянської компетентності молодших школярів доцільно вважати такі: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, що наділені певним змістом (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Компоненти формування громадянської компетентності  
молодших школярів**

<i><b>Компоненти</b></i>	<i><b>Зміст</b></i>
Когнітивний	Оволодіння знаннями, уміннями і навичками взаємодії в суспільстві, про світ, людину, любов, духовність; готовність до захисту Батьківщини.
Мотиваційно-ціннісний	Суспільні цінності; громадянська самосвідомість; духовно-моральні почуття; наслідування кращих моральних зразків українського народу.
Діяльнісний	Повага до прав і свобод людини; до держави, державних символів; співпраця, критичне мислення.

Нижче розкриємо зміст кожного компонента.

Когнітивний компонент передбачає наявність громадянських знань, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя, реалізація потреб особистості в політичному, економічному, правовому, соціальному просторі демократичної держави.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів мистецтва, формування світогляду учнів, їх національної свідомості, моралі та громадянської позиції. Громадянські цінності являють собою сукупність

загальнолюдських, демократичних, національних ставлень до народу, рідної мови, історії, культури.

Як зазначає І. Бех, формування основ патріотизму здійснюється поступово: від любові до сім'ї, рідного дому до макросередовища (місцевості, у якій проживає дитина; держави). Переживаючи різні емоції, аналізуючи ставлення до сім'ї, держави, дорослих, дитина вчиться розрізняти позитивні і негативні дії людей, давати адекватну мотивовану оцінку їх вчинкам, ціннісно ставитися до всього українського [1].

Важко переоцінити значення рідної мови у вихованні дітей. Адже мова є не тільки засобом спілкування, а й носієм інформації, скарбницею знань про свій народ, свою Батьківщину, свою історію. У мові передається найтісніший живий зв'язок між минулим, сучасним і майбутнім поколінням.

Здатність учнів початкової школи до діяльності формується завдяки набуттю досвіду, соціалізації, залучення дитини до різних видів діяльності; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти і командної роботи.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що різноманітність запропонованих складових громадянської компетентності, свідчить про широту змістового обсягу феномену. Отже, змістом громадянської компетентності є сукупність громадянознавчих знань, громадянських умінь і громадянських цінностей, які конкретизовано щодо молодших школярів у табл.1.2.

Таблиця 1.2

### Зміст громадянської компетентності молодших школярів

Учень знає	Учень уміє	Учень виявляє в поведінці
<ul style="list-style-type: none"> <li>– про державу, закони, права людини;</li> <li>– про правила спілкування з однолітками, дорослими;</li> <li>– про національні і загальнолюдські цінності;</li> <li>– свою рідну мову.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– робити свідомий вибір;</li> <li>– брати участь у колективній діяльності, прийнятті рішень;</li> <li>– висловлювати і пояснювати власну точку зору;</li> <li>– залучатися до суспільно-корисної діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– повагу до прав людини і закону;</li> <li>– прагнення до чесності, справедливості, відповідальності;</li> <li>– патріотизм;</li> <li>– повагу до національної історії, культури, мови, традицій.</li> </ul>

Проведений аналіз дає можливість з'ясувати, якими знаннями й уміннями повинні оволодівати молодші школярі в процесі формування громадянської компетентності. Як бачимо, багато уваги приділяється формуванню комунікативних здібностей, завдяки яким дитина може інтегруватися у суспільство, розв'язати різні життєві ситуації через діалог.

Модернізація сучасної початкової освіти передбачає побудову змісту громадянської компетентності на нових підходах, а саме, на соціалізації особистості до суспільства. Окремо в табл. 1.2 звертається увага на формування ціннісних орієнтацій у ставленні до держави, українського народу, до національної історії, культури, традицій та мови.



Таким чином, формування громадянської компетентності молодших школярів забезпечується специфікою функціонування усіх її складників, що здійснюється в процесі життєдіяльності дітей, під час якого формується цілісна картина світу, закладається фундамент світогляду людини-громадянина.

Відповідно до державних документів, початкова школа має всі можливості, щоб забезпечити не тільки оволодіння дітьми знаннями, уміннями і навичками з громадянських прав, культури, поведінки, а розвинути практичні уміння щодо їх застосування, формування наукового світогляду, високих духовних і моральних якостей.

Крім того, вивчення структури та змісту громадянської компетентності, психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку уможливило виокремити особливості формування громадянської компетентності учнів початкової школи.

На думку психологів, у школярів семи-десяти років «вже сформована достатньо висока компетентність як у різних видах діяльності, так і у сфері стосунків. Ця компетентність виявляється в здатності ухвалювати власні рішення на основі наявних знань, умінь і навичок, взаємодіяти в суспільстві, наслідувати кращі моральні зв'язки українського народу. Молодший школяр здатний виявити емоційність і самостійність, вирішуючи соціальні і побутові завдання» [15, с.74].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити такі особливості формування громадянської компетентності молодших школярів:

- психологічні;
- мотиваційні;
- діяльнісні;
- соціальні.

Визначаючи психологічні особливості формування громадянської компетентності молодших школярів, психологи І. Бех, П. Вербицька, М. Боришевський, О. Киричук пропонують уже з молодшого шкільного віку формувати в учнів громадянську свідомість, як одну із головних якостей громадянської компетентності: уявлення про своє місце в суспільстві (родині, школі, класі, товаристві); усвідомлення своїх здібностей і можливостей; усвідомлення потреби в діяльності (в процесі навчання, виховання, ігрової та трудової діяльності); усвідомлення себе як особистості [1; 3].

Зокрема, І. Бех розглядає період молодшого шкільного віку як період громадянського становлення особистості, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних рис особистості. Молодший шкільний вік, на думку науковця, це період формування розумової зрілості (довільна увага, аналітичне мислення, диференційоване сприймання); соціальної зрілості, що пов'язана з потребою спілкування з іншими дітьми і дорослими; емоційної зрілості, яка характеризується емоційною стійкістю дитини 6-10 років, відсутністю імпульсивних реакцій. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, у них можна сформувати систему узагальнених знань про явища суспільного життя, які є основою у формуванні предметних компетентностей, без яких неможливе формування громадянської [1].

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: в школі учням потрібно дотримуватися певних правил, вимог, підпорядковувати свої бажання новому режиму і розпорядку.

Науковець Л. Зарванська вважає молодший шкільний вік періодом розвитку громадянської активності, наголошуючи, що «формування активної життєвої позиції в цьому віці є важливим, оскільки ранньому шкільному віку властиве зростання самосвідомості» [5].

Першочерговою умовою формування рис громадянина вважав розвиток громадянської активності В. Сухомлинський, який визначив вік молодших школярів, як особливо важливий для формування громадянина. Педагог твердив, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами [26]. Однак, формування громадянської компетентності молодших школярів не може забезпечуватися лише однією їх життєдіяльною активністю.

Як зазначають психологи, розвиток психіки дітей здійснюється на основі провідної для певного віку діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів є навчання, яке суттєво змінює мотиви і потреби молодших школярів. Бажання пізнавати навколишній світ, взаємодіяти з ним виникає тільки тоді, коли об'єкт викликає інтерес. На думку Н. Косаревої, формування громадянської компетентності молодших школярів прямо пов'язано з морально-духовними потреби та інтересами, які слід задовольнити, щоб особистість розвивалась у потрібному напрямку, мала право на свободу вибору, вільну життєтворчість, що зафіксовано у державних документах [12].

За О. Кононко, задоволення потреб дитини робить освітній процес гуманно-зорієнтованим, демократичним і ефективним. До основних потреб науковець відносить: інтерес до світу дорослих (прагнення бути схожими на дорослих, наслідувати їх дії); ігровий мотив (намагання перетворити будь-яку справу на гру); налагодження та збереження позитивних взаємин з дорослими й однолітками (позитивна думка дорослого і однолітків про дитину, дотримання встановлених правил і норм); пізнавальний мотив (великий інтерес до нового, допитливість, бажання збагачувати свої знання); самоствердження ( прагнення бути корисною, значущою); досягнення успіху (прагнення виконати завдання дорослого якнайкраще); альтруїстичний мотив (зумовлений потребою бути корисним, поважати себе за це) [7].

Зазначимо, що провідна діяльністю молодших школярів – навчання, суттєво змінює мотиви поведінки дитини та відкриває нові джерела для пізнавального розвитку. Тому в дітей молодшого шкільного віку часто виникають пізнавальні потреби, пов'язані з інформацією про навколишній світ і самих себе, до пізнання історії і природи свого краю і країни, потреби у навчанні, спілкуванні. Найважливішою, як стверджує науковець Л. Михайлова, є духовна або естетична потреба. Усі молодші школярі прагнуть побачити красу природи, мистецтва, глибоко відчувати музику, живопис, літературу, красу людських взаємовідносин. Задоволення духовних потреб спонукає дітей до творчості, до збереження і поширення духовних цінностей, до саморозвитку [16].

Молодший шкільний вік науковці визначають як період становлення особистості у різних видах діяльності (комунікативної, ігрової, художньо-естетичної, як провідної – навчальної), в результаті яких учні мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять та розв'язання певного класу конкретно-практичних завдань. Оскільки особистість молодших школярів багатоганна, то вивчити її можливо, лише залучивши учнів до різних видів діяльності, зокрема, ігрової, комунікативної, художньо-естетичної, пошуково-дослідницької тощо.

Розглянемо особливості формування громадянської компетентності молодших школярів у вищезазначених видах діяльності.

Навчальна діяльність, згідно за Д. Ельконіним, є провідною для молодших школярів і набуває характерних особливостей. Однією з них є те, що досягнення цілей учбової діяльності викликано мотивом власного зростання. Дітей молодшого шкільного віку потрібно навчати, як стверджує О. Савченко, визначати мету навчальної діяльності, відбирати і застосовувати потрібні знання і способи діяльності для досягнення навчальної мети, аналізувати, контролювати, оцінювати результати своєї діяльності [22].

На думку науковців, ключові компетентності молодших школярів формуються відразу засобами усіх предметів. У процесі навчальної діяльності в учнів розвивається рефлексія (самопостереження) – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Це сприяє формуванню власної думки, власних поглядів на світ, уявлення про цінності.

Комунікативна діяльність, на думку Л. Варзацької, є основною і передбачає сформованість у дітей молодшого шкільного віку знань про соціальні явища, події, відносини; збагачення словника і формування вміння пов'язувати значення слів із життям людини в суспільстві; про способи конструктивного і миролюбного налагодження відносин у сім'ї, учнівському колективі, з однолітками. У молодшому шкільному віці у дитини розвиваються такі комунікативні здібності, завдяки яким вона може інтегруватися в суспільство, у неї формується вміння спілкуватися й розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. Володіння рідною мовою забезпечує доступ молодших школярів до джерел української духовності, культури народу, його історії. Структури міжособистісної взаємодії, стереотипи реагування на дії інших людей визначаються попереднім досвідом дитини.

Художньо-естетична діяльність, як улюблений вид діяльності дітей молодшого шкільного віку, передбачає формування ціннісного ставлення і поваги до творів мистецтва (літературного, музичного, образотворчого) як суспільного надбання, до культурних надбань та історичних цінностей українського народу, прищеплення поваги до творчої діяльності митців. Зазначені засоби особливо інтенсивно впливають на емоційну сферу учнів, на що вказували науковці Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Лисенко, О. Савченко, а тому є ефективними у формуванні інтересу школярів до духовної спадщини людства, пізнання навколишнього світу, набуття власного досвіду і вираження свого «Я» [22].

Отже, основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина, а саме: істина, добро, краса, правда, справедливість, закладаються ще в молодшому шкільному віці.

Основним джерелом формування компетентностей молодших школярів є ігрова діяльність. Відомі психологи Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Зеньківський розглядали ігрову діяльність як засіб соціального успадкування, яке реалізується шляхом творчого засвоєння в грі мови, змісту казок, легенд, оповідань про історичні події; як засіб національно-культурного і морального виховання дітей. Вона має на меті розвиток таких особистісних якостей дітей молодшого шкільного віку як спостережливості, самостійності, справедливості, ініціативності, працелюбності, активності та креативності. Колективні ігри сприяють розвитку у молодших школярів моральних почуттів, колективізму, відповідальності. Учні треба вислухати, зрозуміти, довести свою думку до співрозмовника, вміти працювати в команді.

Усі зазначені види діяльності підпорядковані формуванню громадянської компетентності, тобто досягненню школярами інтегрованої здатності поєднувати знання, уміння, навички, отримані на уроках рідної мови при читанні, аналізі художніх творів, складанні текстів різних жанрів і стилів, виконанні вправ і лінгвістичних досліджень з практичними діями. Педагогам слід дотримуватися певних вимог до організації різних видів діяльності, зазначених у державних документах. Якщо в 1-2 класах переважає ігрова діяльність, то основними видами діяльності учнів 3-4 класів мають бути дослідницька, пошукова та творча.

Отже, зусилля педагогів повинні бути спрямованими на те, щоб громадянський обов'язок молодших школярів проявлявся перш за все в активному засвоєнні знань у різних видах діяльності, на основі яких формуються уявлення учнів щодо форм і способів функціонування громадянина у політичному, правовому, економічному, культурному полі демократичної держави.

Наступною особливістю формування громадянської компетентності молодших школярів є розвиток емоційної сфери, коли почуття визначають вчинки і виступають в якості мотивів поведінки. Для молодших школярів характерний бадьорий, життєрадісний настрій, прагнення високої оцінки їх особистісних якостей. Саме в період молодшого шкільного віку відбувається становлення функціональної системи моральних чинників особистості: здатність співчувати, співпереживати, радіти, жаліти іншого; відповідальність за спільну справу; повага до прав людини; активна позиція щодо боротьби з дискримінацією. Молодший шкільний вік – вік критично важливий для всього подальшого емоційного розвитку школяра, оскільки саме емоції головним чином регулюють поведінку дитини. Молодших школярів починають цікавити явища соціальні, про що свідчать запитання, теми їх розмов, ігор, малюнків. Те, в якому емоційному оточенні перебуватиме учень, які моделі поведінки буде бачити навколо себе, багато в чому визначатиме, якою людиною він виросте.

Як зазначає Н. Вербицька, основу формування громадянської компетентності становить громадянська поведінка, що передбачає готовність особистості здійснювати ефективну соціальну комунікацію, співпрацю для досягнення спільних цілей, орієнтацію на сприйняття базових демократичних цінностей, особисту самореалізацію та участь у суспільних демократичних процесах [3]. Спроби впливу на дитину, зазначає науковець О. Терно, змінюють не тільки її поведінку, а й почуття, наміри. Щоб уникнути таких впливів, дитину потрібно навчати критично мислити. Критичне мислення – це здібність й устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні висновки на основі добре обґрунтованих доказів.

Щоб навчити молодших школярів критично мислити, необхідно вчити їх ставити продумані запитання, які допомагають з'ясувати факти і підтверджувати думки. Розвиток мислення молодших школярів виявляється в їх здатності здійснювати пізнавальні і практичні дії та операції, виражаючи їх результат в судженнях, поняттях, умовиводах. Результатом є високий ступінь усвідомлення своїх дій: усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже дану суперечність.

На думку Т. Піроженко, «головним чинником ефективності педагогічних зусиль дорослих є врахування розвивального середовища» [18, с.4]. Як зазначає відома психологиня, психосоціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку прямо залежить від середовища, в якому вони перебувають. Вкрай важливо створювати для учнів сприятливе розвивальне середовище, в якому духовно-моральними чинниками є споконвічні цінності: краса, добро, любов, істина, втілені у творах мистецтва [18].

Сучасні дослідники А. Богуш, Н. Лисенко розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності школяра і вказують на відповідність предметного середовища сучасним соціокультурним особливостям суспільства, в якому живуть діти. Це можуть бути предмети побуту, сучасні комп'ютерні та ігрові засоби, які задовольнятимуть потреби учнів у пізнавальній, ігровій, дослідницькій діяльності [2]. Науковець А. Гончаренко пропонує створювати розвивальне середовище в єдності таких складників: природного, предметно-ігрового, соціального [4].

Науковці В. Левін, О. Савченко, В. Мелешко вказують на такі складники освітньо-розвивального середовища молодших школярів: інформаційний, психологічний, предметно-просторовий, культурно-освітній [21, с.5].

Формування моральних цінностей дитини залежить від того середовища, яке її оточує. Практика показує, що сьогоденне середовище певним чином ігнорує якості моралі: сумлінність, шляхетність, доброчесність, доброзичливість. Проте тільки у взаємодії з дорослим, через суб'єктивну активність у різних видах діяльності, в свідомості дитини закріплюються такі образи, які стають значущими для неї в різних ситуаціях.

Батьки, вчителі, друзі – приклад для наслідування, вони показують дітям моделі соціальної поведінки, звернені не тільки до розуму, а і до дитячих емоцій. Спостерігаючи за складними педагогічними процесами в школі, В. Сухомлинський особливу увагу приділяв проблемі громадянського виховання школярів, зазначаючи: «хоч би що вивчали на уроці, й особливо, коли мова йде про суспільство, народ, державу, людину, ідеологію, боротьбу прогресивного проти реакційного, про художнє втілення людських думок і пристрастей, слово вчителя має бути зверненням до думки і почуття» [26].

Таким чином, стає зрозумілим, що формування морально-духовних цінностей, які є основою громадянської компетентності, стає можливим лише за умови гармонійної взаємодії школяра з дорослим. В активній співпраці з дорослими, однолітками, співпереживанні, творчості, іграх, вправах, морально-етичних вчинках відбувається розвиток дитячої особистості, її соціалізація – поступове залучення до системи особистісних і громадянських відносин, усвідомлення себе людиною з певним родоводом і громадянською позицією.

Отже, ми прийшли до висновку, що створення комфортного, психологічно безпечного освітнього середовища, у якому молодші школярі мають можливість вільного саморозвитку і самовиявлення, індивідуального творчого розвитку є однією з особливостей формування громадянської компетентності.

Простежуючи увесь процес становлення громадянина, В. Сухомлинський стверджував, що громадянськість визначається єдністю думок, почуттів і діяльності. На його думку, виховання громадянина доцільно здійснювати у трьох напрямках: навчити дитину бачити навколишній світ і своє місце в ньому; прищепити їй любов до рідної землі, пробудити та розвинути патріотичні почуття; турбуватись, щоб усвідомлення людської гідності в поєднанні з патріотичними помислами та переживаннями знайшли своє вираження у бажанні та готовності до діяльності на благо Батьківщини, на користь людям, тобто породили почуття громадянського обов'язку й прагнення реалізувати його в конкретних справах [26].

На основі вивчення психолого-педагогічних досліджень формування громадянської компетентності молодших школярів ми визначили такі особливості (див. рис.1.2):

Отже, особливості процесу формування громадянської компетентності молодших школярів ми можемо вбачати в набутті знань соціального та громадянського змісту в різних видах діяльності та умінні перетворювати ці знання в результаті критичного мислення; задоволенні потреб та інтересів на власні цінності; установках та орієнтаціях, які є базою для розуміння важливості певних суспільних явищ.

Формування громадянської компетентності молодших школярів відбувається в різних формах як в урочний, так і позаурочний час. Оптимально сприяють формуванню громадянської компетентності уроки рідної мови, на яких вирішення завдань досягається різними засобами: засобами використання інноваційних технологій, застосуванням технологій критичного мислення, забезпеченням

ресурсної бази для реалізації компетентнісного підходу (кабінет, майстерність вчителя, навчально-методичний комплекс), засобами різних видів мистецтва.



*Рис. 1.2. Психолого-педагогічні особливості формування громадянської компетентності молодших школярів*

Засоби формування – це комплекс оснащення освітнього процесу для його ефективності, який необхідний для здійснення певної дії предмета.

Серед засобів формування громадянської компетентності молодших школярів варто широко застосовувати твори народного мистецтва (літературного, музичного, образотворчого); культурні та історичні традиції народу; наочні засоби (відео, ілюстрації); мову свого народу.

Зазначені засоби особливо інтенсивно впливають на емоційну сферу дитини, а тому, на нашу думку, є ефективними у формуванні інтересу дітей до духовної спадщини людства, пізнання навколишнього світу, набуття власного досвіду і вираження свого «Я». У «Концепції громадянського виховання особистості» підкреслюється важливе значення вивчення творів фольклору в молодшому шкільному віці [9].

Фольклор – складне мистецтво, яке об'єднує елементи різних видів мистецтв: словесного, музичного, театрального, образотворчого. До фольклору належать усі форми народного мистецтва, як-от: писанки, кераміка, різьблення, лозоплетіння, вишивання, які несуть знання, повідомлення, народну науку.

Різні аспекти дослідження фольклору висвітлено у працях науковців: В. Кузь, Ю. Руденко, В. Сергійчук – основи національного виховання; О. Губко – українська козацька педагогіка і духовність; М. Дмитренко, Л. Іваницька, Г. Лозко, Я. Музиченко – українські символи і обереги; В. Скуратівський, О. Ковальчук – українське народознавство.

Дослідники фольклору А. Богуш, В. Гусєв, А. Лисенко, С. Мишанич, О. Семенов паралельно використовують поняття-терміни «усна народна творчість», «фольклористика», «фольклор», «народна творчість» і дають таке визначення фольклору: «це народна творчість,

в якій художнє відображення дійсності відбувається у музично-хореографічних і словесних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд трудящих мас і нерозривно пов'язані з їхнім життям і побутом» [2, с. 61].

Одним із джерел, що допомагають залучити молоде покоління до могутнього потенціалу національного багатства, до культурно-історичного фундаменту, є літературний і музичний фольклор, який засобами мови зберіг знання про життя і природу, давні культури і вірування, звичаї і традиції, а також відбиток світу думок, почуттів і переживань українського народу.

Виховну силу українського фольклору підкреслював Т. Шевченко, який вперше висунув ідею необхідності вивчення фольклору у школах. Про використання фольклору на уроках рідної мови говорили видатні педагоги минулого: К. Ушинський, Г. Сковорода, І. Франко, С. Русова, В. Сухомлинський. К. Ушинський вважав фольклор «кращим засобом, щоб привести дитину до живого джерела народної мови» [27]. Г. Сковорода вбачав джерела знань у мудрості народного досвіду, який нагромаджується завдяки природній сутності людини. Його вірші, притчі, пісні, байки пройняті ідеями українського фольклору.

Науковці І. Вікторенко, Л. Дзюбишина-Мельник, Л. Шаповал вважають, що використання фольклорного матеріалу на уроках сприяє міцному і свідомому засвоєнню матеріалу, збагачує знання учнів про природу і навколишнє середовище, формує у них високі моральні і духовні якості, розвиває їх естетичний смак, залучає до витоків образної народної мови. При їх осмисленому, цілеспрямованому вивченні розширюється кругозір учнів, заглиблюються пізнавальні інтереси, активізуються практичні уміння школярів.

У педагогічній спадщині С. Русової чітко окреслився абсолютно сучасний погляд на проблему використання фольклору. Цінним є висновок С. Русової про те, що «виховання дітей має бути позначене народним мистецтвом, естетичними сприйманнями і емоціями. Мусять бути хати чепурно, чисто вбрані, діти охайно одягнені, їх увага звернена на красу оточення, але спостереження їх мають бути вільними, незалежними» [17, с. 57]. Особливе місце у національному вихованні школярів науковець і публіцист О. Ольжич відводить образотворчим засобам фольклору: малюванню, ліпленню, будуванню, зміст яких потрібно брати з народного епосу (герої казок, персонажі байок та ігор, легенд, оповідань) [2, с. 39].

На особливостях вивчення фольклору зосереджують свою увагу і педагоги сучасності: А. Богуш, О. Семенов, В. Кононенко, Н. Гавриш. Мовознавець О. Семенов розглядає фольклорну символіку як засіб відображення національного світобачення і наводить трактування лексем «верба», «калина», «тополя», «козак», «родина», «родовід» та ін., які виступають національно-специфічними образами, що відображають світ живої і неживої природи [24, с. 137].

У межах нашого дослідження, ми користуємося мовними засобами фольклору, які відзначаються багатством і різноманітністю жанрів: казки, прислів'я, загадки, думи, пісні, легенди тощо.



Розглянемо функції фольклору та його вплив на формування громадянської компетентності молодших школярів. Основні функції фольклору:

- забезпечує освітній процес джерелами знань;
- керує пізнавальною діяльністю учнів;
- стимулює пізнавальну активність;
- сприяє вихованню учнів.

З фольклорних джерел молодші школярі дізнаються про культуру і побут українського народу. Учні отримують знання про український національний одяг, його декоративну мальовничість: вишиту сорочку, плахту, віночок зі стрічками, намисто, шаровари, жупан; про предмети декоративно – ужиткового мистецтва (рушники, вишиті подушки, килими); про інтер'єр української хати: піч, посуд, меблі; про українську кухню, основні традиційні страви: вареники, борщ, деруни, млинці; про те, що «хліб святий» і його потрібно шанувати. Все це сприятиме формуванню у школярів усвідомлення своєї національної та етнічної приналежності [21]. З цією метою для вивчення в програму введено казки та лічилки, ігри, загадки, скоромовки, народні усмішки, легенди.

У шкільних програмах особлива роль у змісті майже кожного предмета надається фольклору, як засобу залучення дітей до вічних цінностей держави.

Програмою передбачено вивчення фольклорних творів великої і малої форми уже з 1 класу з метою загальнокультурного розвитку молодших школярів і підготовки їх до життєдіяльності в українському соціумі. Зокрема, для слухання у 1 класі пропонуються казки «Курочка Ряба», «Колобок», «Колосок», «Рукавичка», в 3 класі – коло фольклорних творів розширюється (казки, загадки, колискові, колядки, щедрівки, посівалки, приказки і прислів'я). Зміст їх спрямовано на ознайомлення з рідною місцевістю, з українськими традиціями в родинних стосунках, зі ставленням до старших і молодших членів родини.

Система фольклорних творів, створена українським народом впродовж багатьох років, на думку науковців, є підґрунтям у вихованні молодших громадян суспільства. У державних документах підкреслюється необхідність збереження на державному рівні нематеріальної культурної спадщини, де головним визнано фольклор.

Саме через мистецтво фольклору передаються майбутнім поколінням величезні духовні надбання людства. Фольклор, у дослідженнях І. Беха, А. Богуш, М. Гагаріна, Є. Лозинської, є засобом передачі етичних еталонів характерних рис українців – звичаї, мова, народне вбрання, національні страви, інші елементи побуту та мистецтва – узагальнює багатовіковий людський досвід, є носієм і втіленням народного світогляду, його ідеалів. З творів фольклору ми дізнаємося про вікову народну мудрість, що закладена поколіннями; про риси характеру і вчинки, які завжди цінувалися людьми.

Дитячий фольклор досить багатожанровий і різноманітний. Він має «чарівну силу», спроможну через види і жанри потрапляти у внутрішній світ дитини, пробуджувати почуття, змінювати характер і мотиви її діяльності. Саме вихованням почуттів, емоційних переживань

визначається виховна сила фольклору. Твори фольклору допоможуть з'ясувати давню історію, культуру, звичаї, назви мешканців сіл і міст, державні символи.

Фольклор є не стільки засобом пізнання, скільки здатний здійснювати емоційний вплив на дитину, її психіку. Твори фольклору насичені певною народною енергією. Велику силу має сутнісний зміст фольклору. Через колискові пісні молодші школярі проникаються любов'ю і ніжністю до матері, рідної землі, країни. Їх сюжети прості і наповнені любов'ю, тому легко переживаються дітьми. Перед вчителем постає проблема якнайглибше розкрити зміст творів, щоб пробудити почуття школярів, щоб вони не залишилися байдужими до творів фольклору і їх змісту.

Музично-хореографічні форми фольклору здатні пробуджувати етичні і музично-естетичні почуття. Особливо це відчувається, коли молодші школярі вступають у взаємини з персонажами фольклорних творів. Непростим є завдання навчити відчувати і бачити красу в звучанні, в ритмомелодиці, в композиції, ритмічних повторах.

Дотик до історії свого роду, ставлення дитини до батька і матері, рідного дому і найближчого оточення викликає у дітей сильні емоції, змушує їх уважно ставитись до історичних коренів, до минулого, вчить співпереживати, таким чином формуючи почуття любові до Батьківщини. Шанобливе ставлення до сім'ї оспіване в народних піснях. У них члени сім'ї, сімейні традиції порівнюються з ясним місяцем та зірочками на небі, з красним сонечком.

«Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави»,— писав В. Сухомлинський [26].

Як писав К. Ушинський: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування. В них чути характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її ладу» [27]. Одним із дієвих способів вивчення спадщини українського народу є аналіз сутності традицій, які зберігалися й передавалися з покоління в покоління через живий досвід, усне спілкування, практику сімейного життя.

Розуміючи роль фольклору у різних видах діяльності, педагоги намагаються використати його у налагодженні стосунків з молодшими школярами, у встановленні атмосфери доброти і справедливості. Фольклор не тільки інформує, а й наставляє, повчає, оцінює. З допомогою фольклору можна через силу естетичного впливу сформувати норми і правила морально-естетичної культури особистості.

Серед засобів фольклору велику роль, як зазначають педагоги С. Русова, О. Сухомлинський, О. Усова, відіграють народні ігри, в змісті яких відбито національну психологію кожного народу. «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень про навколишній світ», — писав В. Сухомлинський [26]. Народні ігри — це історія народу, оскільки вони відображають соціальне життя кожної епохи. Народні ігри можна проводити як у приміщенні, так і на подвір'ї. Отже, їх доцільно проводити на уроках рідної мови.

Твори фольклору сприяють формуванню емоційно-ціннісної складової громадянського змісту: повага, дружба, мир і безпека, та несприйняття таких ціннісних орієнтацій як насильство, расизм, зверхність, ворожнеча тощо.

У програму початкової школи введено казки, приказки, прислів'я, які влучно репрезентують такі моральні якості як «правда і кривда», «добро і зло», «честь і безчестя». Казка – улюблений жанр дітей молодшого шкільного віку. Вона привертає увагу напруженістю сюжету: адже в казці завжди багато несподіванок, небезпек, чарівних перетворень. Ідейна спрямованість казки характеризується боротьбою добра і зла. Ця боротьба, набуваючи найрізноманітніших форм, проходить через всю казку, змушуючи гостро переживати за героїв. Зміст казок відображає мрії, сподівання народу, народну мудрість. Особливе значення казкам надавав В. Сухомлинський, зазначаючи, що «казки виховують любов до рідної землі вже тому, що вони творіння народу» [26].

Світогляд молодших школярів формується через знання ними природи, культури, науки, суспільства, всесвіту. Формуванню світогляду дитини-українця, яка пишається своїми предками, сприяють фольклорні твори про традиції, обряди та звичаї. Важливою тематикою є ознайомлення дітей молодшого шкільного віку із творами фольклору, що присвячені довкіллю, зокрема красі та різноманітності української природи. Ознайомлюючи молодших школярів із різними формами фольклору, ми формуємо в них уявлення про традиції, звичаї та обряди, використовуючи і розкриваючи зміст понять: символи, національний одяг, берегині роду, обереги тощо, а також виховуємо національну гідність, естетичні, моральні і духовні цінності.

Фольклорні твори, на думку науковців В. Скуратівського, педагогів С. Русової, В. Сухомлинського сприяють вивченню природи рідного краю, суспільного життя і праці, історії і культури. Тому особливу увагу педагогам слід звертати на свята і дозвілля, пов'язані з пізнанням природи рідного краю; на пошукову краєзнавчу роботу. Доцільно використовувати фольклор, в якому є змістовний матеріал для ознайомлення учнів з краєзнавством: правила народного етикету, дослідження історії свого міста, вулиці тощо. Особливу групу складає так званий календарний фольклор: веснянки, колядки і щедрівки, русальні і купальські пісні, які пов'язані з явищами природи.

Аналізуючи складові природного середовища, ми визначили, що саме фольклор наближає молодших школярів до сприймання і розуміння світу рослин, тварин, «небесних світил», які живуть у казках, прислів'ях, забавлянках та лічилках. У фольклорі розкриваються закономірності співжиття різних представників природи; тісний зв'язок між природою і наслідками людської праці.

Ознайомлення молодших школярів із творами фольклору допомагає помічати красиве у навколишньому середовищі, радіти йому, виражати свої почуття. Слова колискових пісень, забавлянок, у яких закладено народну мудрість, – це перша сходинка до ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з довкіллям. Знання про рослинний і тваринний світ України, про природу рідного краю,

ознайомлення з рослинами-оберегами на українському подвір'ї (калина, верба, мальви, чорнобривці, ружа, м'ята) сприяють формуванню любові до рідного краю, що згодом переростає у любов до Батьківщини, до держави.

Найкращі зразки українського фольклору допомагають виховати в молодших школярів почуття національної гордості, патріотизму: готовність відстоювати і захищати інтереси України, пошани до народних оборонців рідної землі. Становленню цих якостей і моральних норм молодших школярів сприяють прислів'я про народ, країну, її захисників, дбайливе ставлення до моральних цінностей, засудження зверхності і недовіри, зла і неповаги. Збуджують патріотичні почуття козацькі пісні і легенди.

Мова фольклору формує людську духовність, бо саме рідне слово може передати учням духовні національні цінності: культуру, пісню, казку, легенду, історію. Засновник вітчизняної народної педагогіки К. Ушинський був глибоко переконаний, що в мові одухотворяється весь народ і його Батьківщина. Він обстоював думку про те, що мова й духовне життя народу нерозривні: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії» [27]. Безцінним духовним багатством, «невмирущим джерелом» називав рідну мову В. Сухомлинський, бо вона «передає з покоління в покоління народну мудрість і славу, культуру і традиції» [26].

На уроках рідної мови молодші школярі знайомляться зі словами-назвами речей, людей, природи; з етнічним і культурним надбанням народу; спілкуються з батьками, вчителями, однолітками на різні теми.

Твори фольклору здавна використовувались як засіб виховання і навчання дітей. Збагачуючи словник молодших школярів народознавчими поняттями, образними виразами, малими формами українського фольклору, ми формуємо духовну культуру, оскільки «мова для культури — те саме, що центральна нервова система для людини» [2, с. 8]. Повтори, епітети, яскрава виразність і наспівність мови українських казок, пісень, лічилок, заклинань, надають їм особливого колориту. З творів фольклору молодші школярі поповнюють своє мовлення новими словами, словосполученнями, засобами виразності мовлення: образні порівняння, слова, що визначають моральні якості особистості (мудрий, доброзичливий, людяний, працьовитий, сором'язливий, совісний, чесний, недобрий, злий, жадібний тощо). Образність і точність загадок, пісні і приказки, які легко запам'ятовуються школярами, заохочують до моральних цінностей, активізують самостійність дитини. Герої фольклору повинні вивчатись як інтелектуальні та етичні моделі особистості. Позитивних героїв українських казок народ наділяє не багатством і знатністю, а такими моральними якостями як мужність, сміливість, працьовитість, вірність слову. Їм протиставляється зло, жорстокість, ледарство, чванливість.

Фольклор як категорійне явище має притаманні йому особливості: усна форма творення і побутування; традиційність; багатоваріантність; колективний характер творення; різножанровість (прозовий і поетичний фольклор).

У наш час ознаки фольклору набувають змін. Поширення фольклорних творів може відбуватися не лише в усній, а й у письмовій формі, а також за допомогою сучасних засобів комунікації – преси, радіо, інтернету.

Отже, система фольклорних творів різних жанрів, створена українським народом упродовж віків, є тим підґрунтям, на якому можливо формувати громадянську компетентність дітей молодшого шкільного віку. Вважаємо, що сьогодні необхідно проводити патріотичне виховання молодших школярів на кращих національних традиціях, жанровому розмаїтті українського фольклору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук, праць. Київ, 2002. С. 6-12.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.
3. Вербицька П. В. Понятійний апарат громадянського виховання особистості. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 43. Педагогічні науки, 2009. С. 39-44.
4. Гончаренко А. Формуємо розвивальне середовище. Вихователь-методист дошкільного закладу. Київ, 2010. № 3.
5. Зарванська Л. Процес формування громадянської свідомості та громадянської позиції молоді. Актуальні проблеми громадянської освіти та виховання: український та зарубіжний досвід. Київ, 2013. С. 183-185.  
URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/17035409.pdf>
6. Комарицька М. П. Формування ключових компетентностей в учнів. Магістр: матеріали наук. конф. Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. 200 с.
7. Кононко О. Плекаймо культуру потреб дитини. *Дошкільне виховання*, 2013. № 5.
8. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. 2016, Жовтень.  
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
9. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Шлях освіти, 2011.
10. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. Київ.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text>
11. Косенчук О. Дитина в соціумі. *Дошкільне виховання : наук.-метод. журн. для педагогів і батьків*. Київ: Світич, 2021. № 4. С. 3-19.
12. Косарева, Н. І. Виховання громадськості учнів на ідеях української державності. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 130-136.
13. Кравчинська Т. С. Формування громадянської компетентності педагога нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип.8. С.74-78.  
URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/8\\_37\\_2019/Bulletin\\_8\\_37\\_Ped](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/8_37_2019/Bulletin_8_37_Ped)
14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

15. Марінушкіна О. Є. Порадник практичного психолога. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 236 с.
16. Опанасенко Н. Софія Русова про формування національної свідомості дитини у початковій школі. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 57-59.
17. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.
18. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С. 4.
19. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : погляд з позицій сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.
20. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Вип. 8. Ч. 1 : педагогічні науки. Миколаїв, 2005. С. 4-9.
21. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ, 2009. С. 177-178.
22. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4-7.
23. Савченко О. Я. Покликання початкової школи. *Початкова школа*. 2008. № 2. С. 3.
24. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / уклад. О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
25. Словник української мови / за ред. В. М. Русанівський. Київ: Наукова думка. 2010. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd>
26. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Т. 4. Київ : Рад. школа, 1987. 638 с.
27. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Вибр. твори: у 2-х т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. с. 326.
28. Хмельницька О. Компетентнісний підхід як один з концептуальних підходів до формування професійної культури магістрів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. м. Северодонецьк. 2015. № 4 (67).  
URL: <http://oaji.net/articles/2015/690-1451307804.pdf>
29. Чорна К. І. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України. *Нові технології виховання* : зб. наук. ст. Київ, 1995. С. 28-32.
30. Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : 09.00.03. Харків, 2008. 20 с.

## РОЗДІЛ 3

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Білер О.С.**

*кандидат педагогічних наук, ст. викладач  
ст. викладач кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка*

## **СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРАКТИЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Нова Українська школа передбачає використання діяльнісного підходу для формування певних компетентностей. У контексті цих суспільних потреб особливо значущою є основна мета початкової освіти. Так, у «Державному стандарті початкової освіти» зазначено: «до ключових компетентностей належить... вільне володіння мовою, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати мову в різних життєвих ситуаціях», а здобувачі початкової освіти мають «взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях» (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Володіння нормативним лексичним складом будь-якої мови – першочерговий «видимий» показник не тільки культури мовлення, але й загального рівня освіченості і культури особистості, її прагнення розвитку і самовдосконалення, її уміння вчитися; необхідний засіб ефективної соціалізації та реалізації. Відповідно до вищезазначеного актуальною стає необхідність навчати здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта сучасним методам формування іншомовної лексичної компетентності.

Проблема підвищення якості формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкової школи досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, П. Бех, Л. Біркун, О. Карп'юк, О. Коломінова, О. Котенко, Н. Кошарної, Р. Мартинова, Т. Пахомової, А. Соломахи, Л. Кемерон, Дж. Крендел, Дж. Кенг Шін, Дж. Вілліс, М. Вільямс фокусували свої дослідження на питаннях організації освітнього процесу англійської мови учнів початкових класів.

Проблему застосування ігрових технологій для формування іншомовної компетентності в початковій школі досліджували І. Кобякова, В. Крутій, О. Михайлова, Т. Полонська, В. Пономарьова, Н. Склярєнко, Ю. Руденко та ін. Використання методу проектів для

навчання іноземної мови висвітлюється в працях С. Баранова, В. Боднар, Є. Іжко, І. Зоренко, О. Мойсеєвої, Е. Полат, Т. Сахарової, Т. Хатчінсон та інших. Драматизацію як метод навчання англійської мови досліджували Г Болтон, А. Зубрик, В. Караковський, Дж. Ладус, І. Мирковіч, А. Мунтян, К. Остапенко, І. Холод, І. Шпак та ін. Аспекти застосування інноваційних методів в освітньому процесі іноземних мов у початковій школі було висвітлено О. Гузь, Н. Жеренко, О. Коломінова, О. Котенко, Н. Кочубей, М. Майєр, С. Роман, О. Романовська, Ю. Руднік та ін

Серед відомих зарубіжних науковців, які першими звернули увагу на здатність учнів початкової школи вивчати мову через виконання фізичних дій, були Ф. Гуен, Г. Палмер, Дж. Ашер та ін. Упродовж багатьох років вони досліджували ефективність процесу вивчення мов різновіковими групами здобувачів через фізичні дії. Кожен з них прагнув створити метод, який би не лише давав найкращі результати у вивчення мов, а й безпосередньо стимулював освітній процес. Проте питання використання методу повної фізичної реакції у практиці вчителів початкових класів на сьогодні висвітлено науковцями неповною мірою. Пошук можливих шляхів вирішення зазначеної проблеми обумовив науковий фокус нашого наукового пошуку.

За логікою цього дослідження перш за все розглянемо питання підготовки здобувачів вищої освіти до формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти

За умов сучасного відкритого інформаційного суспільства однією з основних компетентностей [2] є іншомовна комунікативна компетентність, формування якої починається на ланках дошкільної і початкової освіти. Іншомовна комунікативна компетентність має складну багатокомпонентну структуру; різні дослідники виділяють такі компоненти як граматична та лексична компетентність, мовленнєва компетентність та соціокультурна компетентність. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності безпосередньо залежить, зокрема, і від якості сформованості лексичної компетентності.

Питання формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема лексичної, розглядається у низці робіт [3, 11, 22]. Переважно вони ілюструють процес формування іншомовної лексичної компетентності у здобувачів вищої освіти, тоді як проблема підготовки здобувачів вищої освіти до формування лексичної іншомовної компетентності в учнів початкової школи досліджена мало. Оскільки лексична компетентність, будучи частиною лінгвістичної компетентності, входить до складу комунікативної компетентності, її формування є однією з цілей навчання іноземних мов в початковій школі про, що і зазначено у Державному стандарті початкової освіти [8] та Концепції Нової української школи [18].

На основі аналізу результатів практичної діяльності вчителів початкових класів [1,19,23], можемо стверджувати, що робота над лексичним матеріалом часто носить схематичний, безсистемний характер. Результати сучасних досліджень показали, що рівень володіння лексичними навичками в учнів залишається низьким. У той



час як важливість лексичного аспекту вивчення іноземної мови є незаперечною. Так, науковець Н. Сіранчук [34] підкреслює: «...володіння лексикою є важливим показником рівня іншомовної комунікативної компетенції». Адже саме якісно сформовані лексичні навички зумовлюють успішність спілкування іноземною мовою. Проте дослідник уточнює, що «одночасно лексичний аспект є одним із найскладніших аспектів теорії та практики навчання іноземної мови в початковій школі. Процес оволодіння лексичними навичками здобувачів початкової освіти, містить комплекс проблем, пов'язаних з багатоаспектністю слова, що володіє граматичним та власним (лексичним) статусом, багато вимірністю смислових відносин слова у словнику, безпосередньою співвіднесеністю слова з немовною реальністю» [34]. Сучасна методика навчання англійської мови передбачає, що основним способом формування компетентності з іноземної мови на уроках у початковій школі має бути мова і особливо лексика. Для підвищення якості формування іншомовної лексичної компетентності слід враховувати фізіологічні та психологічні характеристики учнів початкових класів. Ураховуючи вікові особливості учнів, мабутьні вчителі початкових класів вчать ся регламентувати освітнє навантаження, встановлюють обґрунтовані обсяги зайнятості різними видами діяльності, визначати найбільш сприятливий для розвитку розпорядок дня, режим праці та відпочинку тощо. «Все, що підлягає засвоєнню має бути розподілене за ступенями віку так, щоб пропонувалося для вивчення тільки те, що є доступним для сприйняття в певному віці» Я. Коменський [32]. Вікові особливості дозволяють правильно вирішувати питання добору та змісту освітнього матеріалу кожного освітнього компоненту. Вони зумовлюють також вибір форм та методів освітньої діяльності.

Майбутні вчителі початкових класів мають брати до уваги той факт, що увага молодших школярів мимовільна, недостатньо стійка та обмежена за обсягом. Тому весь освітній процес початкової школи має бути направлено на компенсацію та покращення рівня уваги. Також слід враховувати особливості мислення в цей час. Як зазначав К. Ушинський «Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі» [27].

Дослідження показали, що за різної організації освітнього процесу, при зміні змісту та методів навчання, методики організації пізнавальної діяльності можна отримати абсолютно різні характеристики мислення учнів початкових класів [4]. Сучасні науковці поділяють думку, що найкраще, що можна зробити, щоб допомогти здобувачу вивчити мову, – це просто помістити його в іншомовне середовище [13]. Однак навіть такий підхід не буде універсальним для всіх здобувачів початкової освіти.

Одна з особливостей навчання здобувачів у тому, що вони, перебуваючи у мовному середовищі, в тому числі і штучно створеному, змушені розуміти мову з контексту та/або виходячи з того, як вчителі розмовляють з ними. Їм дається час розібратися в мові, усвідомити, що вони чують і розуміють, доки вони не будуть готові почати використовувати його висловлювання своїх думок. Виходячи з цього,

С. Крашен [43], американський лінгвіст, дослідивши цей аспект, зазначає, що здобувачі початкової освіти займаються освоєнням іноземної мови, у той час як дорослі займаються її вивченням, що є принциповою відмінністю. С. Крашен представляє так звану гіпотезу введення, в рамках якої учням пропонують ту кількість інформації, яку вони зможуть повністю зрозуміти і лише небагато додаткових лексичних одиниць. Складність у тому, що мова має використовуватися таким чином, щоб повідомлення розумілося навіть за умови, що всі слова у висловленні можуть бути незнайомими. Це реалізується за рахунок використання жестів, прикладів, ілюстрацій. Тому, важлива частина планування заняття має бути присвячена розробці стратегії розуміння лексичних одиниць [43], на що і має акцентуватися увага при підготовці здобувачів вищої освіти .

Спираючись на вищезазначене, можемо стверджувати, що для вивчення другої мови, вчителі початкових класів мають робити акцент на усне спілкування. Вчитель початкових класів має створити учням середовище, в якому вони чують лише іншомовну мову і цікаву, актуальну для них інформацію, що передається мовою, зрозумілою для них. Вчитель використовує природну мову, не маючи на меті відпрацювати будь-яку граматику. Проте варто дотримуватись певних вимог. Серед них: штучне уповільнення та підвищена чіткість мови; спрощення мовних конструкцій; перефразування та повторення; сталий зворотній зв'язок щодо розуміння висловлювань вчителя здобувачами початкової освіти; використання візуального підкріплення; стратегія скаффолдінгу.

Досліджуючи питання необхідності засвоєння другої мови умови, С. Крашен [43] та його колеги, роблять висновок, що вивчення мови відбувається найбільш ефективно, коли інформація, що вводиться значуща і цікава для учнів, коли вона зрозуміла і коли вона не є граматично упорядкованою. Ці ідеї різко контрастують із деякими практиками, які були поширені у навчанні іноземних мов. Теорія набуття мови припускає, що мова, що вивчається, навіть будучи в рамках класу, повинна бути якомога більш природною. Так, наприклад, вивчення минулого часу не повинно чекати поки учні початкової школи не зможуть самі зрозуміти правила його граматичної побудови та вживання. В цілому, граматичні подробиці висловлювань не надають такого значного впливу на зміст, як контекст та лексика, особливо на ранніх етапах вивчення мови.

М. Лонг [46] та інші науковці вважають, що освоєння мови відбувається найкраще за умов в яких значення обговорюється за допомогою взаємодії вчителя з учнями, так учень може відтворити форму висловлювання вчителя. Звичайно, чим краще мовні навички слухача, тим ефективніша взаємодія. Таким чином, вже на ранньому етапі навчання, вчителю пропонується запровадити такі фрази, як «Я не розумію», «Не могли б ви повторити це?», «Що Ви маєте на увазі...?», «Не могли б ви говорити повільніше?» та інші.

М. Суейн [51] розвиває ідею С. Крашена, говорячи про те, що учні початкової школи успішно освоюють мову, не тільки коли пропонується їм інформація актуальна, але й коли вона передбачає зворотній зв'язок.

При цьому найбільш цінною характеристикою висловлювань учнів буде не граматична правильність, а зрозумілість. Коли учні намагаються висловити свої думки новою мовою, вони інтуїтивно починають прислухатися до граматики мови, будучи здатними правильно її вживати надалі.

Щодо коригування висловлювань учнів, С. Крашен [43] зазначає, що часті виправлення граматичних помилок та переривання мови учнів, як правило, переключають увагу здобувачів освіти від ідеї їх висловлювань, так само, придушують їхнє бажання говорити.

Оскільки під час навчання іноземної мови, значна кількість часу приділяється усній комунікації, особливо необхідно враховувати індивідуальність кожного учня початкової школи. Вчені Н. Сіранчук [33], Г. Сиротинко [34], Д. Нунан [49], А. Райт [53] та ін. що досліджують стилі навчання дійшли висновку, що здобувачів початкової освіти об'єднати в групи за способами сприйняття: зорові, слухові та кінестетичні. Деякі дослідники [12, 24, 49, 53] розрізняють конкретних та абстрактних, по-іншому, послідовних чи випадкових учнів. Однак найважливіше зрозуміти те, що деякі учні успішніше розвиваються у соціальному та інтерактивному середовищі; інші почуваються впевненіше, коли вони можуть думати і вчитися самостійно. Інші здобувачі легко справляються зі структурованими, послідовними та однотипними завданнями; проте їх можуть дратувати та відволікати не ретельно вирівняні візуальні елементи на дошці тощо. Деякі учні, почувають себе обмеженими великою кількістю правил в усьому їм бракує свободи для творчого вирішення завдань.

Також слід навчати майбутніх вчителів початкових класів створювати емоційний клімат, в якому легко вчитися, а також впевненість у тому, що їх цінують як особистостей, незалежно від їхньої успішності. Інші ж просто хочуть, щоб їх залишили у спокої, щоб вчитися самостійно. Одні намагаються усього торкнутися, спробувати і рухатися, щоб краще зрозуміти.

Р. Оксфорд [50] зазначає, що коли учнів початкових класів знаходяться у несприятливих саме для них умовах, вони відчують стрес. У класі, де стиль навчання кожного учня враховується неналежним чином, ефективність навчання може серйозно постраждати. Вчений рекомендує вчителям стежити, якщо будь-яка діяльність або завдання спровокують стрес для однієї або кількох груп здобувачів початкових класів, слід спробувати знайти способи зробити освітній процес більш ефективним та зручним для них.

Таким чином, здобувачі вищої освіти мають знати та враховувати психологічні характеристики школярів початкових класів, яких необхідно дотримуватися для успішного освоєння освітнього матеріалу загалом, та іноземної мови, зокрема.

За логікою цього дослідження наступним етапом слід розглянути сутність поняття іншомовна лексична компетентність Насьогодні вчені не дійшли згоди, що єдиного та однозначного трактування цього поняття. Так, до прикладу, у документі «Загальноєвропейські компетенції: вивчення, викладання, оцінка» дається таке визначення іншомовній лексичній компетентності: знання словникового складу

мови, що складається з лексичних та граматичних елементів, а також здатність його використовувати [12]. С. Ніколаєва [24] у своїй науковій роботі визначає це поняття як здатність і готовність учня «на основі сукупності набутих лексичних знань, навичок та умінь, мовного та мовленнєвого досвіду здійснювати коректне міжособистісне та міжкультурне іншомовне спілкування ... з мовними, стилістичними та соціокультурними нормами мови».

Щодо початкової школи знаходимо таке визначення у дослідженні Т. Онопрієнко [26]: «...поняття іншомовна лексична компетентність ... є здатністю дізнаватися в усному та письмовому тексті лексичні одиниці, працювати з текстовим матеріалом відповідно до освітнього завдання, оперувати вивченою лексикою у процесі комунікації, виділяти прості словотвірні елементи, використовувати мовну здогадку у складній текстовій ситуації в процесі читання та аудіювання (інтернаціональні та складні слова), що дозволяє забезпечити успішне оволодіння основами всіх видів мовної діяльності». Для формування будь-якого явища, тим більше такого складного, як компетентність, необхідна чітка послідовність дій, для того щоб отримати найбільш оптимальний, успішний результат. Особливо в початковій школі, коли закладається лексична та граматична база іноземною мовою, важливо грамотно вибудувати процес формування та подальшого розвитку іншомовної лексичної компетентності.

На основі наукової літератури [12, 24, 26, 35, 36 та ін.] та з урахуванням освітніх стандартів у межах цього дослідження вважаємо за доцільне визначити поняття іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти, як здатність знаходити та опановувати в усному та письмовому тексті лексичні одиниці, працювати з текстовим матеріалом відповідно до освітніх завдань, оперувати вивченою лексикою у процесі комунікації, виділяти прості словотвірні елементи, використовувати мовний та/чи мовленнєвий здогад в процесі читання і аудіювання, що дозволяє забезпечити успішне оволодіння основами всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письмо).

Відповідно до А. Котовської [19] формування іншомовної лексичної компетентності починається з накопичення емпіричних знань, тобто спостережень за функціонуванням лексичних одиниць у різних контекстах. Майбутні вчителі початкових класів мають розуміти етапність цього процесу. На цьому етапі організується ілюстрація та семантизація нової лексики. Крім того здобувачі початкової освіти знайомляться з комунікативною поведінкою, що є типовою для носіїв мови у запропонованій ситуації спілкування.

Другий рівень розвитку іншомовної лексичної компетентності в учнів початкових класів передбачає формування навичок вживання вивчених лексичних одиниць, встановлення міцних зв'язків між лексичними одиницями та їх значенням. Завдяки тренуванню лексики, здобувачі освіти, на цьому етапі набувають первинні навички вживання слів у заданому комунікативному контексті.

Третій рівень розвитку іншомовної лексичної компетентності пов'язаний з набуттям теоретичних знань про лексичну систему

мови здобувачів освіти. Звичайно, обсяг цих знань для початкової школи є обмежений. Але і на цьому освітньому етапі має місце організація роботи із встановлення учнями особливостей форми, структури і значень слова, що сприяє створенню міцніших вербально-семантичних зв'язків.

Заключний, четвертий, рівень розвитку іншомовної лексичної компетентності пов'язаний з розвитком у молодших школярів умінь вживати лексичних одиниць на вирішення різних комунікативних завдань. Цей рівень компетентності пов'язаний із виконанням практичних дій з іншомовним словом з використанням необхідних для цього мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь [22].

Отже, спираючись на вищезазначене можемо дійти висновку, що відбір мовного матеріалу необхідно здійснювати виходячи з його комунікативної цінності, значущості, відповідності до життєвого досвіду здобувачів початкової освіти, їх віку та існуючому лексичному запасу рідної мови. Матеріал потрібно вводити великими блоками, об'єднаними загальною комунікативною функцією, приналежністю до однієї ситуації спілкування тощо.

Визначивши сутність поняття іншомовна лексична компетентність далі розглянемо компоненти цієї компетентності. Для цього скористаємося науковими розвідками М. Леонтян [21], яка зазначає, що лексична компетенція є системою взаємопов'язаних компонентів (мотивація, пізнання, практика, поведінка). Охарактеризуємо кожен із них детальніше. Мотиваційний компонент відповідає визначенню цілей і мотивів навчання іноземній лексиці, іншими словами пошук ефективних шляхів стимулювання активності здобувачів початкової освіти та їх підтримку у процесі навчання іноземної мови. Пізнавальний, або когнітивний, компонент передбачає наявність та активізацію знань про іншомовні лексичні одиниці. Зміст практичного компонента полягає в умінні використовувати іншомовні лексичні одиниці у процесі комунікації, розпізнавати у мовному потоці, самостійно будувати власні висловлювання. Поведінковий компонент передбачає формування умінь і навичок самостійно працювати з іншомовними лексичними одиницями відповідно до їх значення.

На основі визначених складових іншомовної лексичної компетентності вважаємо за доцільне визначити та проаналізувати провідні принципи формування іншомовної лексичної компетенції здобувачів початкової освіти.

На основі аналізу наукової літератури [3, 10, 11, 19, 22 та ін.] нами були визначені наступні принципи формування іншомовної лексичної компетентності: принцип єдності навчання лексиці та мовленнєвої діяльності; принцип спрямованого пред'явлення лексичних одиниць; принцип урахування мовленнєвих властивостей лексичних одиниць; принцип урахування дидактико-психологічних особливостей освітнього процесу; лінгвістичний принцип; принцип виховання на традиціях; принцип інтегративності; принцип особистісно-рольового спілкування; принцип колективної взаємодії; принцип сюжетно-тематичної обумовленості.

Зазначимо, що формування іншомовної лексичної компетентності відбувається, передусім, за допомогою освоєння і закріплення іншомовних лексичних одиниць, під якими розуміється як окреме слово, так і стійке поєднання так і ідіоми. До прикладу, зазначимо, що англійська мова налічує сотні тисяч слів, що робить її викладання складним завданням. Однак варто враховувати той факт, що навіть носій мови використовує близько п'яти тисяч слів у повсякденному мовленні. Вчителям початкових класів не потрібно буде подавати кожне слово, що зустрічається їм в освітньому процесі, деякі з них їм просто потрібно буде вміти розпізнати.

Майбутні вчителі початкових класів мають усвідомити, які саме іноземні лексичні одиниці будуть актуальні для конкретних учнів, які відповідатимуть їхнім інтересам і з яких учні створюватимуть свій активний та пасивний іншомовний лексичний словник. A. Hornby [42] визначав іншомовний лексичний словник, або іншими словами вокабуляр трьома способами: загальна кількість слів, що складають мову; діапазон слів, відомих людині та ряд слів з визначенням чи перекладом. Інакше кажучи, іншомовний вокабуляр має ілюструвати можливість використання слів, зв'язок між словами і фразами та структуру їх опанування.

Науковці умовно пропонують поділяти іншомовний лексичний словник на: аудіо-вокабуляр, це ті іншомовні лексеми, що розпізнає слух; усний вокабуляр, іншомовні лексеми, що здобувач початкової освіти безпосередньо використовує у мовленні; вокабуляр читання, іншомовні лексеми, які учень може дізнатися у міру читання тексту; письмовий вокабуляр, слова, що використовує учень при письмі [42].

Опанований вокабуляр й є основою формування лексичної компетентності. Широкий запас лексики також дозволяє ігнорувати невеликий відсоток невідомих слів у тексті, не порушуючи розуміння, таким чином, опосередковано формується можливість прогнозування, що є важливою для вивчення іноземної мови [45]. Окрім того, без певних знань іншомовної лексики, ні продукування мови, ні її розуміння не може бути можливим.

У свою чергу збільшення іншомовного словникового запасу можливе лише за умов, коли вчителі використовують ефективні стратегії формування іншомовної лексичної компетентності. Її формування, як правило, починається з уявлення слів та їх значення, і вже на цьому етапі, воно повинно проводитися у захоплюючій для учнів початкової школи формі, так, щоб зацікавити та вмотивувати їх до подальшого процесу навчання.

Відповідно до теми цього дослідження цінним є думка D. Nunan [49], який пропонує додати до визначених принципів, принципи для диференційованих ситуаціях навчання. Серед них: фокусування на найбільш вживаній та корисній лексиці. Це означає, що деякі лексеми можуть бути використані за різних ситуацій мовлення та контекстного підґрунтя. Наприклад, слово «help» можна використовувати для прохання про допомогу, для опису ситуації, в якій люди працюють один з одним, або щоб описати, як знання, інструменти та прилади роблять роботу людей легше та простіше (цей принцип слід

застосовувати для визначення активного словникового запасу); фокусування на найпоширеніших словах та їх вживанні в рамках різних видів мовної діяльності (цей принцип обумовлює спосіб навчає нових іншомовних лексем), тому потрібно чітко розрізняти, які іншомовні лексеми відносять до найчастіших у вживанні, а які ні. Так, конкретні слова повинні зустрічатися в різних типах завдань і бути запропоновані для використання на письмі, аудіювання, говорінні та читанні; розуміння мети будь-якої діяльності. Учні повинні усвідомлювати, що саме вони насамперед відповідальні за своє навчання. Тому їм необхідно вміти визначати, що їм потрібно вивчити, вибрати найзручніший і найефективніший для них спосіб вивчення і мати можливість відслідковувати свої успіхи та оцінювати свій прогрес.

Для ефективного формування іншомовної лексичної компетентності майбутні вчителі початкових класів мають опанувати дієві стратегії. Розглянемо найбільш ефективні з них детальніше.

1. Використання «реалій». Реаліями є справжні предмети, задіяні в освітньому процесу. Так, вивчаючи назви шкільного приладдя в класі, слід використовувати олівці, ручки, лінійки тощо при поясненні значень відповідних слів.
2. Використання зображень. Картки з ілюстраціями використовуються для позначення тих предметів, що неможливо принести до класу і показати наочно. Отже, реалії можливо замінити ілюстраціями.
4. Використання синонімів та антонімів.
5. Використання дефініцій.
6. Використання рахунку слів. Почергові назви слів, що належать до однієї теми, допомагають знайти узагальнюючі слова.
7. Використання сучасних мультимедійних засобів навчання. Мультимедійні технології не тільки концентрують увагу учнів на предметі, але й дають можливість почути реальну мову носіїв мови або побачити використання матеріалу, що вивчається в реальних ситуаціях, що, у свою чергу, сприяє розумінню та засвоєнню запропонованого матеріалу.
8. Використання дидактичних ігор. Ігри допомагають уникнути одноманітності освітнього процесу. За рахунок емоційно-спрямованого характеру ігрових технологій, процес навчання стає захоплюючим і цікавим для учнів, увага концентрується на матеріалі, що вивчається, і підвищується якість його засвоєння.

Доречним буде навести твердження А. Herrell [41], що виділяє інші ефективні прийоми формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти. А саме: навчання складних іншомовних лексичних одиниць. Оскільки навчання лексиці передбачає як вивчення окремих слів, так і вивчення цих слів у словосполученнях. До прикладу, вивчаючи слово «strong» (сильний), ми можемо говорити про такі словосполучення як «strong man» (сильний чоловік) або «strong coffee» (міцна кава); повторення пройденого матеріалу. Щоб вивчені слова закріпилися у довгостроковій пам'яті учнів, їх потрібно постійно повторювати, бажано навіть циклічно. Тобто, на уроках вивчення іноземної мови слід створювати такі ситуації, які б вимагали постійного застосування та повторення вивчених лексичних одиниць; ведення

словничка іншомовних лексем. Однією з важливих складових вивчення мови є ведення словничка, в який учні записуватимуть кожен лексичну одиницю та його переклад. Робота зі словником, із нашого погляду, є однією зі складових формування лексичної компетентності: фіксація слова у словнику сприяє його кращому запам'ятовуванню; маркування навколишніх предметів. Одним із захоплюючих та ефективних навчальних прийомів є підпис предметів, що оточують учнів. Так, вивчаючи назви предметів меблів, учні можуть зробити картки зі словами та наклеїти їх на відповідні предмети меблів у класі чи вдома. Потрібні лексеми будуть завжди перед очима, що допоможе хлопцям краще запам'ятати їхнє значення та написання; персоналізація. У межах цього прийому учні початкових класів відпрацьовують значення слів у собі і своїх діях. До прикладу, вивчаючи назви різних видів спорту, учні імітують відповідні дії; асоціації. Вони допомагають краще запам'ятати значення слів, і зрозуміти їхню етимологію. Наприклад, знаючи слово «short» (короткий) учні початкових класів легко запам'ятають слово «shorts» (шорти), оскільки шорти, по суті, є короткими штанами. При введенні асоціацій, також буде актуально використовувати опору рідною мовою, одночасно розширюючи лексикон мови, що набувається і рідної. До прикладу, вивчаючи слово «repeat» (повторення) можна послатися на слово «репетиція» або «репетитор», пояснюючи, що на репетиції або з репетитором ми щось повторюємо [44].

Зазначимо, що навчання іншомовної лексики має комунікативний характер, адже формування та розвиток її якісних характеристик реалізується у процесі мовного спілкування. Поступовий розвиток у здобувачів початкової освіти мовних умінь та навичок впливає на процес спілкування та суттєво збагачує й удосконалює його.

Вивчення іноземних мов в початковій школі є засобом розвитку учнів з урахуванням їх мотивів, інтересів і здібностей, оскільки, науковцями підтверджено той факт, що учень розвивається, виховується, пізнає світ і себе через спілкування та мовну діяльність.

Особливість оволодіння здобувачами початкової освіти іноземними мовами пов'язано з безпосередністю дитячого сприйняття, відкритістю до спілкування, спонтанністю оволодіння новими знаннями. Ефективність навчання іноземних мов, на нашу думку, переважно залежить від обраного підходу до навчання. На етапі розвитку навчання іноземних мов основним вважається комунікативний підхід, оскільки він орієнтований на вивчення іноземних мов через спілкування.

Реалізація цього підходу в освітньому процесі навчання іноземних мов означає, що формування іншомовних мовних навичок та умінь відбувається шляхом та завдяки здійсненню учнями іншомовної мовної діяльності.

Цей підхід передбачає оволодіння іноземними мовами як засобами спілкування, набуття учнями навичок первинної комунікативної компетенції. Як зазначає О. Бойко[38], організоване педагогічне втручання у сенситивний період мовного розвитку учнів початкових класів не тільки сприяє запобіганню помилок, а й дозволяє здобувачам початкової освіти опанувати розмовну форму іноземних мов.



Все вищезазначене, дозволяє говорити про мету оволодіння здобувачами вищої освіти методики навчання іноземної мови учнів початкових класів, а саме формування іншомовної компетентності здобувачів початкової освіти.

У межах цього дослідження під формуванням іншомовної компетентності здобувачів початкової освіти будемо розуміти сформовані уміння та навички використання вивченого набору іншомовної лексики у процесі спілкування з носіями іноземної мови, а також засвоєння орфографічних особливостей вживання тієї чи іншої лексичної одиниці на письмі та в усному мовленні.

Методика навчання іноземних мов завжди була спрямована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Оскільки методи навчання іноземних мов існують у тісному взаємозв'язку із запитом суспільства, навіть зміст та завдання навчання іноземної мови, а іноді й вибір самої мови залежить від цього. Так що на сучасному етапі, коли практичність використання мови стоїть на першому місці, майбутні вчителі початкових класів повинні знайти методи, що найбільше допомагатимуть підготувати здобувачів початкової освіти до іншомовного спілкування.

Розглядаючи методи навчання, М. Бібік [25] зазначає «без них неможливо досягти поставленої мети, реалізувати зміст навчального матеріалу, організувати пізнавальну діяльність здобувачів початкової освіти. Метод навчання – важлива ланка у дидактичній системі «мета – зміст – методи – форми – результат навчання».

Існує безліч класифікацій методів навчання іншомовної компетентності здобувачів початкової освіти. Проте, відповідно до тематики цього дослідження ми вважаємо, що доцільніше розподілити методи навчання іноземних мов на традиційні та сучасні. Традиційні методи: а) безпосередній/прямий метод, б) граматично-перекладний метод; в) аудіо-лінгвальний метод, г) когнітивний метод [11]. Сучасні методи: а) сугестивний; б) комунікативний; в) метод повної фізичної реакції.

Оскільки класичні методи є широко дослідженими зосередимо нашу увагу на аналізі можливостей сучасних методів формування іншомовної компетентності.

Сугестивне навчання досить широко використовується у методиці викладання іноземних мов. Болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов [11] запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання – цілеспрямоване навіювання на основі релаксації у звичайному стані свідомості, що призводить до виникнення ефекту гіпермнезії, тобто надзапам'ятовування. Сугестивний метод ґрунтується на наступних принципах: створення сприятливих умов для оволодіння усною мовою; особистісно-орієнтоване навчання; емоційно-позитивні відносини; навчання у двох площинах свідомій та підсвідомій; засвоєння та активізація матеріалу в атмосфері гри; навчальний матеріал запроваджується на основі полілогів; основна увага приділяється усному мовленню комунікації. Цей метод використовується в освітньому процесі навчання іноземних мов здобувачів початкової освіти постійно. Оскільки найбільш поширеною та ефективною формою

активного відображення учнем поведінки та діяльності людей є гра (Л. Виготський, П. Гальперін, С. Костюк та інші) і саме під час гри відбувається, на перший погляд, несвідома активізація мови учнів початкових класів. Оскільки під час вивчення іншомовної мови з учнями початкових класів весь час використовуються різні види ігор, що ґрунтуються на тих же принципах, що і цей метод. Зокрема, основна увага приділяється емоційній стороні освітнього процесу, усній іншомовній мовленнєвій комунікації, поповненню словника, засвоєння та активізація проходить у грі та з використанням мови, рухів, та драматизації.

Велика кількість ігор робить процес навчання іноземним мовам цікавим, радісним та бажаним. Дидактичні ігри, як зазначає Т. Шкваріна, покликані здійснювати навчання, нести у собі навчальні завдання, вирішення яких має реалізовуватись засобами активної, захоплюючої ігрової діяльності [36].

Доцільність використання ігор на уроках з іноземних мов доведена багатьма вченими, за допомогою гри легше зосередити увагу учнів початкової школи, залучити їх до активної роботи. Дидактична гра дає можливість зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для учнів початкової школи. Використання дидактичних ігор дозволяє активно мислити та сприяє активізації іншомовної мови.

За логікою дослідження наступним розглянемо комунікативний метод як таких, що сприяє формуванню іншомовної компетентності. Розробкою комунікативного методу тією чи іншою мірою займалися багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили його послідовні прихильники: В. Літлвуд (Англія), Г. Піфо (Німеччина), Г. Уїдоусан (Англія) та ін.

Основною метою навчання іноземних мов за цим методом є навчання не системі мови, а можливості її застосування у реальному (переважно усному) спілкуванні. Цей метод передбачає, що основним засобом навчання виступають ситуації реального спілкування. Основні засади організації навчання іноземних мов з урахуванням комунікативного методу можна сформулювати так: мовна спрямованість освітнього процесу, яка полягає в тому, що шлях до мовної практичної мети є саме практичне користування іноземною мовою; індивідуалізація керівної ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності учнів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери та статусу конкретної особистості в колективі; функціональність, що забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації; ситуативність, що сприймається як мовної стимуляції умова розвитку мовних навичок; новизна, яка проявляється у постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань тощо [20].

Кожен із вищезазначених методів має свої позитивні та негативні сторони, оскільки оволодіння іноземною мовою є одним із шляхів входження учня в полікультурний соціум. Наступним розглянемо ефективність методу повного фізичного реагування у формуванні

іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти, а також його принципи та особливості застосування.

Метод повного фізичного реагування (Total Physical Respond, TPR) є одним із методів викладання іноземної мови. Цей метод був розроблений американським психологом, доктором Джеймсом Ашером (James J. Asher) з метою спонукати учнів вербально та фізично реагувати на команди та прохання вчителя, що вимовляються іноземною мовою. Іншими словами, TPR – це метод викладання мови, заснований на координації мовлення та дій; він спрямований на навчання мови у вигляді фізичної (рухової) активності.

Метод повного фізичного реагування є «природним методом», оскільки Дж. Ашер [37] розглядає перше та друге вивчення мови як паралельні процеси. Він стверджує, що викладання та вивчення другої мови повинні відображати природні процеси вивчення першої мови. З цієї причини він виділяє три основних процеси, відповідно до вікових особливостей здобувачів початкових класів. Розглянемо їх детальніше: до того, як діти розвивають здатність говорити, у них розвивається компетенція слухача. На ранніх етапах набуття першої мови, діти можуть розуміти складні висловлювання, але ще можуть їх виробляти чи повторити. Дж. Ашер [37] бере до уваги здатність дитини «вдрукувати» мову у свідомість, що дозволить йому продукувати мову в майбутньому; учні вчать розуміти усне мовлення, оскільки виникає необхідність до фізичного реагування на мовлення батьків; коли дитина навчилася слухати та розуміти усне мовлення, адекватно реагувати на команди батьків, його власна мова розвивається та продукується природно та без зусиль. Дж. Ашер [37] вважає, що ключ до успішного навчання іноземною мовою є створення таких умов, за яких діти освоюють свою рідну мову.

Характеризуючи метод TPR, насамперед слід опанувати прийом відпрацювання команд, що є провідною діяльністю на уроках у рамках цього методу. Саме виконання команд змушує здобувачів поєднувати вивчення мови із фізичною активністю. За таких умов здобувачі початкової ланки освіти грають основні ролі: слухачів та виконавців.

Учні можуть відповідати як індивідуально, і всі разом; на ранньому етапі це не впливає на зміст навчання, оскільки зміст визначається учителем. На початку навчання здобувачі початкової ланки освіти також мають розпізнавати та реагувати на нові комбінації раніше вивчених слів. Крім того, слід навчати учнів продукувати власні комбінації, таким чином, щоб вони контролювали та оцінювали свій власний прогрес. У рамках даного методу здобувачі початкової ланки освіти починають говорити, коли вони самі відчувають цю готовність (наприклад, коли накопичують достатню мовну базу).

У рамках TPR вчитель грає роль керівника: режисера сцени театру, у якій здобувачі початкової ланки освіти є акторами. Саме вчитель вирішує, що викладати, хто моделює та представляє нові матеріали, та хто обирає допоміжні матеріали для використання їх у класі. Тому вчитель повинен бути добре підготовленим та добре організованим, щоб урок йшов плавно і передбачувано. Прихильники методу рекомендують записувати точні висловлювання, які

використовуватиме вчитель, особливо нові команди; під час уроку зазвичай немає часу для їх продумування.

Взаємодіючи з учнями початкових класів, вчитель може дозволити їм допустити кілька помилок у мові; він повинен уникати надто частої корекції на ранніх стадіях і не повинен переривати учнів для виправлення помилок, оскільки це може перешкодити їх ініціювати висловлювання у майбутньому.

Підсумовуючи, відзначимо, що при використанні методу TPR основні функції вчителя полягають у наданні вербальних команд та контролі дій учнів. Натомість, учні є імітаторами словесних та невербальних моделей вчителя. Процес навчання складається з кількох етапів, перший з яких – моделювання. На цьому етапі, вчитель, продукуючи команди для здобувачів початкової ланки освіти, виконує дії разом із ними. На другому етапі учні демонструють, що вони розуміють команди, виконуючи їх поодиночі; вчитель контролює дії здобувачів початкової ланки освіти. Насамперед, взаємодія між учителем та учнями будується на мовленні вчителя та невербальній реакції учнів. Пізніше здобувачі початкової ланки освіти освоюють мову та вступають у вербальну комунікацію.

Як і у кожного методу навчання мови, у методу повного фізичного реагування є свої переваги та недоліки. Переваги методу TPR є те, що він створює позитивну атмосферу у класі, сприяє підняттю настрою та розрядці обстановки; сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу, оскільки запам'ятовування відбувається не лише завдяки слуховий пам'яті, а й кінестетичної; метод добре підходить для учнів-кінестетиків, яким необхідна активна діяльність у класі; можливо застосовувати як і у великих, так і у невеликих групах. В цьому випадку не важливо, скільки в класі учнів, поки вчитель готовий бути лідером, учні слухатимуть; метод TPR добре працює у змішаних групах. Фізична активність чітко та однозначно відображає значення іноземних слів, так, учні можуть зрозуміти і застосовувати мову, що вивчається; використання даного методу не вимагає кропіткої підготовки чи матеріалів для уроку там може бути тиражованим чи адаптованим за будь-яких умов. Щодо цього, поки вчитель чітко розуміє, що він хоче відпрацювати, не потрібно багато часу, щоб підготуватися до заняття; метод дуже ефективний саме із здобувачами початкової освіти, оскільки завдання цікаві та мотивують до навчання; завдання в рамках цього методу активують роботу як лівої, так і правої півкулі мозку.

Очевидними недоліки цього є: здобувачі початкової освіти, які не звикли брати участь в активних іграх, можуть відчувати сором. Однак таке може бути тільки на початку навчання, і якщо вчитель готовий виконувати всі дії разом з учнями, вони успішно вливаються в освітній процес; метод повного фізичного реагування справді підходить тільки для початківців, тому що та лексика, яка може бути супроводжена рухами, зазвичай, становить необхідну основу мови. Проте, даний метод частково може бути застосовним і під час навчання дітей просунутого рівня. І тут важливо відповідно адаптувати мову. Наприклад, при навчанні лексичних одиниць за темою «способи ходьби» (спотикатися, хитатися, ходити навшпиньки) або дієслова, що

описують способи «приготування їжі» (збивати, перемішувати, терти, нарізати) тощо; метод не є універсальним, він використовується тільки при навчанні деяких видів мовної діяльності, та постійне його використання може перетворити освітній процес на рутину. Цей метод є цікавим способом зміни динаміки уроку, він гарний у поєднанні з іншими методами та технологіями навчання іншомовної компетентності; використовуючи метод TPR, вчителю важко подавати абстрактну лексику чи висловлювання. Як один з варіантів, можна зробити картки з потрібними словами або приготувати зображення, що може бути застосовано не у кожній ситуації [48].

Беручи до уваги все вищезазначене, можемо стверджувати, що використання методу TPR здобувачами вищої педагогічної освіти є найбільш ефективним під час навчання таких аспектів мови, як: формування словникового запасу, пов'язаного з діями (посміхатися, готувати, стрибати, малювати тощо); граматичні часи, показані на прикладі дієслів-дій (наприклад: «Щоранку я чищу зуби, заправляю своє ліжко, і снідаю»); фрази, що вживаються у класі (наприклад: «Відкрийте свої книги», «Візьміть зелений олівець» тощо); наказові конструкції (наприклад: «Вставайте, закривайте очі» тощо); формування усного монологічного мовлення, використовуючи прийом «story-telling».

Розробники методу повного фізичного реагування зазначають, що на початкових етапах не мають значення конкретні дидактичні тексти, матеріали та допоміжні посібники також не відіграють значної ролі.

У першу чергу вчитель у рамках методу TPR оперує за допомогою свого голосу, дій, жестів та предметів найближчого побуту, таких як книги, ручки, м'які іграшки тощо. Вчителю також потрібні зображення, слайди та текстові картки для встановлення інтерактивної діяльності.

Згідно з А. Muhren [48], основна технологія методу TPR наступна. Учні виконують команди, дані вчителем або одногрупниками (на наступних стадіях навчання). Ці команди чи серії команд прості на початку (до прикладу: «Вставайте, сідайте»), але через деякий час вони стають складнішими (до прикладу: «Я хочу, щоб діти стали в коло, будь ласка»).

TPR може бути представлений як ланцюжок дій, що стосуються однієї складної задачі (до прикладу: «Сідайте, візьміть ручку та папір, запишіть у верхній частині свого листа...») або навіть до сюжетної лінії [20].

Наведемо приклад вправи, що можуть використовувати майбутні вчителі початкових класів з навчання іншомовної лексичної компетентності, складених за принципами методу повного фізичного реагування. Проілюструємо вправу з теми: Навчання серії слів у дії. Вчитель дає команди та супроводжує їх діями. Через деякий час вчитель перестає виконувати команди, команди виконують тільки учні: *встаньте зі стільця; підійдіть до радіо, вимкніть його; підійдіть до вікна; подивіться надвір; підійдіть до дверей; відкрийте її; вийдіть із класу; зачиніть двері за собою*. Отже, використання рухів підкріплює слухову пам'ять та прояснює сенс висловлювань. Для цього вчитель використовує команди, спрямовуючи дії учнів. При цьому потреба

застосовувати рідну мову відпадає, і учні максимально можливо занурюються в середовище мови, що вивчається, що у свою чергу є безцінним при навчання іншомовної лексичної компетентності.

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо дійти висновку, що саме використання методу повної фізичної реакції буде найбільш ефективним для формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти серед розглянутих нами сучасних методів навчання лексики.

Доцільним буде проаналізувати стану використання методу повної фізичної реакції як засобу формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти.

Для цього розглянемо існуючі вітчизняні та зарубіжні підручники щодо наявності вправ, що реалізують принципи методу повного фізичного реагування. Також, ми зможемо визначити кількість та якість пропорованих вправ при відпрацюванні іншомовного лексичного матеріалу. Таким чином, буде виявлено актуальність створення нашого комплексу ігор, спрямованих на вивчення лексичних одиниць.

Як дослідницький матеріал, нами були обрані наступні підручники: English 1-4 клас (Карпюк О. [14, 15, 16, 17]); Start Up (Доценко І., Губарева С., Павліченко О. та ін. [5, 6, 7, 9]); Quick Minds (Ukrainian edition), Cambridge 1-4 клас (Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс [28, 29, 30, 31]), оскільки дані посібники використовуються у багатьох українських ЗЗСО. Для аналізу даних навчально-методичних комплексів нами був розроблений спеціальний план, що включає наступні пункти: чи актуальні фрази та лексичні одиниці, пропоровані для відпрацювання в цих вправах для здобувачів початкової освіти?; наявність візуальної опори до вправ та введення нової лексики?; чи додаються аудіо-матеріали для вивчення лексичних одиниць?; чи різноманітні вправи на відпрацювання лексичного матеріалу, чи припускають вони реалізацію вокабуляра в різних видах мовленнєвої діяльності?; чи включають вони вправи, що реалізують принципи методу повного фізичного реагування?; чи пропонуються ігри, чи достатньо їх?; чи додаються до підручника такі дидактичні матеріали як флеш-карти чи інші наочні роздаткові матеріали?

Отже, розглянемо кожний з пропорованих комплексів окремо.

Аналіз підручників «English» Карпюк О. для 1-4 клас [14, 15, 16, 17], зазначимо, що цей підручник здійснює опору на рідну мову щодо іноземної мови. Усі завдання у посібниках для 1-2 класів продубльовано українською мовою, у той час як у підручниках для 3-4 класів, завдання дано вже англійською. Така особливість порушує спадкоємність частин підручників і створює додаткові труднощі для учнів. Підручник також пропорує багато вправ на переклад з української на англійську. Підручник виділяє конкретні теми уроків та він перш за все, спрямований на навчання читання, та введення лексичних одиниць, що об'єднані загальною орфограмою в межах однієї теми. Таким чином, певна кількість лексем, що вводиться не є актуальними для початкових класів, а саме, не позначають предмети щоденного побуту здобувачів початкової освіти. Так, підручник для 2-го класу [15] вводить такі слова, як tent (намет), net (мережа), kid (козеня), hill (горб), jug

(глечик), hook (гачок), chimp (шимпанзе) та інші, також, пропонує для заучування безліч англійських імен, що сприяють відпрацювання читання, але не несуть смислової цінності. З цього випливає, що в наслідок вивчення мови протягом року, учень не може говорити використовувати англійську мову, обговорюючи прості та близькі йому теми, такі як «Моя сім'я», «Мої речі», «Мій дім», «Їжа», «Тварини», «Іграшки» тощо.

Також, вправи, запропоновані у підручнику, не дозволяють безпосередньо відпрацювати будь-який вид мовленнєвої діяльності. Урок, як правило, починається з аудіювання, інші вправи йдуть урізномбій, авторка пропонує практикувати різні види мовленнєвої діяльності на кожному уроці. Зазначимо, що кожен розділ містить кілька завдань на формування вміння говоріння. Наприклад, сторінка 80, вправа 2 [17] - Подивися на малюнок і скажи, яких тварин бачать троль та ельф. Далі, сторінка 81, вправа 5 [17]: Скажи, хто з учнів, які пишуть контрольну роботу сумний, а хтось задоволений. Також, вправа 6: Що ти можеш сказати про цих людей? Склади фрази, використовуючи слова: happy, funny, good, sad, bad.

Наприкінці цього розділу пропонується також розучити римування. Перевагою підручника, є те, що практично до кожної вправи існують аудіо запис для самоперевірки.

Проте всі вправи на говоріння прив'язані до матеріалу підручника, і не припускають, що здобувач початкової освіти, буде говорити про себе і своє оточення відповідно до власних інтересів. Підручник пропонує обговорити лише те, що зображено на картинках, які він пропонує, наприклад, сторінка 40, вправа 6: Скажи, що ти бачиш на картинках. На картинках, у свою чергу, зображені предмети, назви яких відомі учням. Однак комбінації цих предметів не можна назвати природними. Так, на картинці зображений стіл, на якому стоять кухоль, чашка, глечик, дзвіночок, поруч літає бджола. Ця вправа передбачає відпрацювання фрази I can see (я бачу), але використання цієї фрази не є актуальним, адже учень не може використовувати їх абстрактно від підручника, тому що не знає назв предметів, що оточують його насправді. Таким чином, означені підручники не повною мірою враховують особистісний компонент у навчанні, а отже, не сприяють підтримці мотивації до вивчення мови.

Оскільки, у пріоритеті підручника стоїть навчання лексем, звуків та читанню, пропонується безліч вправи на відпрацювання вимови звуків, як у словах, так і окремо. Наприклад, сторінка 32, вправа 5: Познайомся з новою літерою та звуком, який може передавати. Голосна Uu [ʌ]. Послухай, як вимовляються слова з цією літерою. Зображення підкажуть тобі, як вони перекладаються. З формулювання даного завдання також бачимо, що підручники містять візуальні опори, що сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу, оскільки підключають візуальну пам'ять. Також, дане подання матеріалу є спробою мінімізувати опору рідною мовою.

Даний навчально-методичний комплекс містить низку вправ, що реалізують різні форми роботи у класі. В основному вони забезпечують фронтальну взаємодію вчителя з учнями, але також є вправи, що

передбачають роботу у групах чи парах. Так, вправи підходять до роботи, як у мінігрупах, так і у стандартних шкільних підгрупах. Однак, на наш погляд, підручник містить надто багато вправ у рамках одного розділу. Працюючи у групі, що складається з 10-15 осіб, як правило, можна встигнути зробити лише половину вправ розділу. Нехтувати деякими вправами ризиковано, оскільки це скорочуватиме практику досліджуваного матеріалу.

Через дещо надмірне перенасичення різними вправами, підручник, як правило, залишається частково не пройденим. У результаті, переходячи до наступного класу, в учнів можуть створюватись прогалини у знаннях та складності з освоєнням наступного рівня підручника.

Підбиваючи підсумки аналізу, ми з'ясували, що підручники «English» Карпюк О. [14-17] для початкових класів не повною мірою відповідає встановленим критеріям. З цього випливає, що підручники не приділяють достатньої уваги відпрацювання матеріалу та потребують додатково розроблені вправи.

Наступним проаналізуємо підручники «Start Up» авторів (Доценко І., Губарева С., Павліченко О. та ін. [5, 6, 7, 9]). У підручниках міститься велика кількість вправ, націлених на формування загально-навчальних навичок та умінь. Саме видання дуже барвисте, що робить процес навчання більш захоплюючим, таким чином, мотивуючи учнів для подальшого вивчення англійської мови.

Насамперед зазначимо, що цей підручник не здійснює опору на рідну мову. Щодо іноземної мови всі завдання сформульовані англійською мовою, вправ на переклад не міститься, що дозволяє учням по можливості максимально зануритися в мовленнєве середовище.

Для цього аналізу були використані частини підручника для 3 класу [6], який складається з 4 тематичних модулів: UNIT 1. We Are at School Again; UNIT 2. I Love My Family And Friends!; UNIT 3. World of Professions; UNIT 4. Happy Holidays! Отже, підручник пропонує вокабуляр на різні теми, такі як сім'я, іграшки, одяг, погода, тварини, їжа, мій день та інші. Лексичні одиниці, представлені у тематичних розділах, відображають предмети, що зустрічаються школярам у повсякденному житті, а отже, є актуальними для вивчення.

Говорячи про навчання різних видів мовленнєвої діяльності, зазначимо, що вправи, в основному, спрямовані на формування умінь говоріння, читання та письма. Аудіювання розвивається на рівні співу пісень, що абсолютно відповідає віковим особливостям здобувачів початкової освіти. Наявність різноманітного пісенного матеріалу дозволяє реалізовувати освітній процес в ігровій формі

Підручник послідовно дає граматичний матеріал, пропонує достатню кількість вправ закріплення правил. Також, підручник пропонує уривки казки для читання та створення історії. Крім цього, кожен розділ містить вправи для відпрацювання читання звуків. Однак, незважаючи на великий вміст діалогів та мовних кліше, у підручнику недостатньо завдань для практики говоріння. Наприклад, у підручнику для 2 класу [5] на сторінці 4 показано, якими фразами потрібно скористатися при знайомстві. На сторінці 5, як запитати, скільки років



співрозмовнику, а на сторінці 13 учням пропонується заповнити пропуски у тексті про себе – так відпрацьовується вміння письма, характерне саме для англomовних людей. Однак типових ситуацій, що спонукають застосовувати навички письма, представлено значно більше, ніж ситуацій говоріння. Так, підручник має ресурси для розвитку вміння говоріння, але не передбачає їх використання в мовленні всередині класу. Зазначимо, що вправи також підійдуть для індивідуальної роботи з учнем, ніж для роботи у класі.

На закінчення, зазначимо, що на наш погляд, підручник стане набагато якісніше, якщо він буде доповнений іграми та вправами, що формують вміння говоріння, що мотивують на висловлювання про себе та свою думку, що також зміцнить прагнення вивчення мови.

Далі проаналізуємо підручники серії Quick Minds для 1-4 клас авторів Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс [28-31]. Насамперед зазначимо, що цей підручник повністю базується на іноземній мові. Усі завдання у підручниках сформульовані англійською мовою, також, підручник містить безліч завдань, які передбачають читання чи говоріння іноземною мовою. Так, наприклад, у підручнику для 2 класу [29], ми бачимо такі завдання: *сторінка 7 вправа 12*: Розглянь візитки і скажи, хто чим захоплюється. А яке у тебе хобі? Зазначимо, що на даному етапі здобувачі початкової ланки освіти не володіють відповідним словниковим запасом, щоб виконати це завдання англійською мовою. Більше того, це вправа також є передумовою запровадження таких фраз, отже, втрачає свою значущість на цьому етапі навчання. Підручник також пропонує багато вправ на створення власних контекстних діалогів, наприклад, *сторінка 52 вправа 8*: Максим зустрівся з Дашею, познайомився з її татом і показав їм свої фотографії. Доповни діалог на свій розсуд.

Для даного аналізу було використано підручник для 2 класу [26], що складається з 9 тематичних модулів: Unit 1 The school bag, Unit 2 The zoo, Unit 3 My bedroom Review, Unit 4 Come to my party!, Unit 5 Off we go!, Unit 6 Sports club, Unit 7 In the countryside, Unit 8 Amusement park, Unit 9 At the beach.

Однак, при детальному вивченні посібника, ми з'ясували, що він насичений вправами на формування комунікативної компетентності. Наприклад, другий розділ під назвою «В зоопарку». Фактично, в рамках цього розділу підручник пропонує вивчити лише назви диких тварин, відпрацювати нові звуки та контексти, в яких вони містяться (нові слова: zebra (зебра), monkey (мавпа), snake (змія), tiger (тигр), hippo (бегемот), parrot (папуга), bear (ведмідь), crocodile (крокодил)). Також, підручник пропонує вивчити нові літери та повторити раніше вивчені. Усі вправи направлені на відпрацювання вивчених одиниць 1: Опишіть цих тварин? Де ви можете їх побачити. Згадай, що означає слово «зоопарк». Так, передбачається, що учні виконують цю вправу, спираючись власний досвід. Зауважимо, що вивчивши цей розділ, ми робимо висновок, що вокабуляр подається не систематично. Ця особливість зберігається впродовж усього підручника. Так, наприклад, у розділі 5 підручник пропонує наступні слова: helicopter (гвинтокрил), boat (човен), scooter (скутер), skateboard (скейт), lorry (вантажівка), bus (автобус), taxi

(таксі), motorbike (мотоцикл). З цього випливає, що учні вміють читати англійські слова з різними орфограммами, але не вміють вести довільну розмову на якусь актуальну їм тему.

Також, вправи, запропоновані у підручнику, не об'єднані за принципом відпрацювання в комплексі всіх видів мовленнєвої діяльності, таким чином, автори пропонують практикувати різні види мовної діяльності на кожному уроці. Зазначимо, що підручник містить кілька завдань формування вміння говоріння. Наприклад, сторінка 57, вправа 6 та 7: Прочитай про сім'ю Йоко. Розкажи про сім'ю Стефана. Далі вправа 9: Принеси фотографію своєї сім'ї та розкажи про неї. Тим не менш, підручник містить безліч простих діалогів, представлених у вигляді коміксів, але завдання щодо такого матеріалу має на увазі тільки читання діалогу з ролей без реалізації фраз у реальних ситуаціях. Тому, робимо висновок про недостатність уваги підручника до формування вміння комплексної зв'язки усіх видів мовленнєвої діяльності. Даний НМК містить низку вправ, що реалізують різні форми роботи у класі. В основному вони забезпечують фронтальну взаємодію вчителі з учнями, але також є вправи, що передбачають роботу у групах чи парах. Так, вправи підходять до роботи, як у мінігрупах, і у стандартних шкільних підгрупах. Підручник містить низку ігор, наприклад, сторінка 69 вправа 8: Це джемпер? (Is it a jumper?) Гра. (Game.) Розглянь малюнки та поясни правила гри. Зіграй у неї з однокласниками. Однак, на наш погляд, ігор не достатньо, для підтримки мотивації. Кожен розділ містить 1-2 ігри, деякі з яких є створенням діалогів за зразком.

Підбиваючи підсумки аналізу, ми з'ясували, що підручники «Quick Minds» [28-31] для початкових класів не повною мірою відповідає встановленим критеріям. З цього випливає, що підручник не приділяє достатнього часу для формування цілісного сприйняття та відтворення всіх видів мовленнєвої діяльності і потребує додатково розроблені вправи. Завершивши аналіз, проілюструємо одержані результати в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння результатів аналізу НМК

	<b>English</b>	<b>Start Up</b>	<b>Quick Minds</b>
1) Актуальність фраз і лексичних одиниць.	Вокабуляр не систематизовано, містяться неактуальні для вивчення слова		Вокабуляр представлений у рамках актуальних для здобувачів початкової освіти темами, проте обмежений
2) Наявність візуальних опор	Вправи та лексичні одиниці підкріплені візуальними опорами		
3) Наявність аудіо матеріалів	Аудіо матеріали додаються майже до кожного виду роботи		
4) Практика мови в різних видах мовленнєвої діяльності?	Вправи задіють різні види мовної діяльності		Недостатня кількість вправ, спрямованих на формування читання та письма
5) Реалізація принципів методу повного фізичного реагування	Дані НМК не містять вправи, що реалізують принципи методу повного фізичного реагування повною мірою		

6) Наявність ігор	Підручник містить деяку кількість ігор	Підручник містить достатню кількість ігор
7) Наявність дидактичних матеріалів	До підручників додається робочий зошит, проте він майже дублює зміст підручників	До підручників не додається додаткових дидактичних матеріалів

Отже, проведений аналіз підтвердив, що дані НМК не повною мірою відповідають встановленим критеріям, а значить, існує необхідність у використанні додаткових вправ і матеріалів. З цього випливає, що наш комплекс ігор буде актуальним для застосування в освітньому процесі під час уроків іноземної мови.

Проведений теоретичний аналіз та урахування вимог Державного стандарту початкової освіти [8] дозволив стверджувати, що формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти передбачає: набуття початкових навичок спілкування в усній та письмовій формі з носіями іноземної мови на основі своїх мовних можливостей та потреб; освоєння правил мовленнєвої та немовної поведінки; освоєння початкових лінгвістичних уявлень, необхідних для оволодіння на елементарному рівні усною та письмовою іноземною мовою, розширення лінгвістичного кругозору; формування доброзичливого ставлення та толерантності до носіїв іншої мови на основі знайомства з життям своїх однолітків в інших країнах, з дитячим фольклором та доступними зразками дитячої художньої іноземної літератури; виховання та розвиток якостей особистості, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, інноваційної економіки, завдань побудови демократичного громадянського суспільства на основі толерантності, діалогу культур; перехід до стратегії соціального проектування та конструювання у системі освіти на основі розробки змісту та технологій освіти, що визначають шляхи та способи досягнення соціально бажаного рівня (результату) особистісного та пізнавального розвитку учнів; орієнтацію на результати освіти як системо твірний компонент Державного стандарту, де розвиток особистості учня з урахуванням засвоєння універсальних навчальних дій, пізнання та освоєння світу становить мету і основний результат освіти; визнання вирішальної ролі змісту освіти, способів організації освітньої діяльності та взаємодії учасників освітніх відносин у досягненні цілей особистісного, соціального та пізнавального розвитку учнів; облік індивідуальних вікових, психологічних та фізіологічних особливостей учнів, ролі та значення видів діяльності та форм спілкування для визначення цілей освіти та виховання та шляхів їх досягнення; забезпечення наступності дошкільної, початкової та середньої загальної освіти; різноманітність організаційних форм та врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача початкової освіти (включаючи обдарованих дітей та дітей з особливими потребами), що забезпечують зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, збагачення форм взаємодії з однолітками та дорослими у пізнавальній діяльності; гарантованість досягнення запланованих результатів навчання Державним стандартом

початкової освіти, що й створює основу для самостійного успішного засвоєння учнями нових знань, умінь, компетенцій, видів та способів іншомовної діяльності [39].

Зазначимо, що проєктуючи освітній з використанням методу TPR процес майбутні вчителі початкових класів мають реалізовувати наступні цілі: ознайомлення здобувачів початкової освіти з тематичною лексику відповідно їх рівню розвитку; розвиток мовної та мовленнєвої пам'яті; розвиток творчих здібностей школярів у різних сферах з використанням іноземної (англійської) мови; розвиток пізнавальних процесів здобувачів початкової освіти: сприйняття, увага, уява, інтуїтивне та логічне мислення; розширення за допомогою іноземної мови уявлень про навколишній світ і про мову як засіб пізнання та спілкування; виховання сталого інтересу до вивчення нової мови та необхідності її використання.

Досягненню поставлених цілей сприяє постійне чергування різних видів діяльності, сприятлива емоційна, тепла атмосфера в класі, ігрова форма навчання метою якої є перетворити будь-яке завдання на цікаве та досяжне для учня завдання. Провівши аналіз підручників з англійської мови для початкових класів, ми зробили висновок, що жоден з них повною мірою не відповідає принципам навчання англійської мови згідно з методом повного фізичного реагування та не сприяє підтримці мотивації до навчання. Так, для того, щоб досягти високих результатів у освоєнні матеріалу, вчитель змушений додавати свої елементи до уроку або використовувати додаткові ресурси розроблені закордонними авторами.

Таким чином, за логікою цього дослідження, далі перейдемо до створення комплексу вправ для формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти методом TPR.

Насамперед визначимо принципи за якими слід підбирати вправи:

- Простота правил. Оскільки дані вправи реалізують метод TPR, їх правила мають бути максимально зрозумілі і вони не вимагають підключення рідної мови для пояснення. Як правило, вчитель сам демонструє ігровий елемент, чого достатньо для того, щоб учні зрозуміли, що від них вимагається.
- Простота використання. Дані вправи є додатковою активністю на уроці, яку можна застосувати у будь-який момент уроку, наприклад, як розігрів, повторення вивченого матеріалу, рефлексію або інші непередбачувані ситуації. Так, для проведення цих ігор практично не потрібне спеціальне обладнання.
- Універсальність використання. Оскільки цей комплекс вправи не прив'язаний до будь-якого методичного матеріалу, ігри підібрані так, що практично кожна з них можна застосовувати до будь-якого набору лексичних одиниць. Універсальними ігри є і щодо цільової аудиторії. Їх застосування буде ефективним при роботі як з великими, так і маленькими групами учнів.
- Фізичне реагування. Кожна вправа торкається одного або кілька почуттів, будь це зір і акцент на зорову пам'ять та сприйняття за допомогою візуалізації; чи слух, акцент на слухову пам'ять та

звуковий супровід або дотик, що реалізується за допомогою роздаткового дидактичного матеріалу, іграшок або рухів, міміки та жестів.

Отже, спираючись на визначені принципи нами було здійснено добір вправ для використання здобувачами вищої педагогічної освіти, що ефективно реалізують метод повного фізичного реагування при формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти. Проілюструємо їх нижче.

*Вправа «Музичні картки»:* увімкніть музику, бажано пісню відповідно до тематики уроку; роздайте флеш карти на тему за класом (в ідеалі учні сидять по колу). Здобувачі початкової освіти повинні передавати картку по колу, поки грає пісня. Зупиняючи музику, учні припиняють передачу карток. Попросіть кожного озвучити англійською назву картки, що він тримає. Продовжуйте повторювати, доки всі учні не дадуть відповідь кілька разів.

*Вправа «Давай побешкетуємо!»* Учні стають поруч зі своїми партами. Візьміть флеш карти на тему, покажіть одну учням і назвіть слово. Якщо слово названо правильно, то учні плескають у долоні. Використовуйте команду «Clap your hands!». Якщо слово названо неправильно, то вони тупотять. Використовуйте команду «Stomp your feet!». Повторюйте, доки не пройдете всі слова з карток.

*Вправа «Що пропало?»* Розмістіть флеш-карти на дошці. Вкажіть на кожну та назвіть слово. Потім, вкажіть на картки та попросіть учнів називати дані слова. Учні дивляться на картки упродовж 30 секунд та запам'ятовують їх розташування. Слід використати команду «Take a photo!». Далі учні заплющують очі. Використовуйте команду «Close your eyes!» Учитель забирає одну з карток із дошки. Використовуйте команду «Open your eyes!» Запитайте учнів, що пропало – «What's missing?». Учнім слід вгадати, що пропало і назвати слово англійською. Повторити кілька разів. Для ускладнення вправи щоразу можна додавати по одній додатковій картці з раніше вивчених тем.

*Вправа «Крокодил».* Ця гра підходить для слів, значення яких можна буде легко зобразити жестами. Таким чином, дана гра буде доречно в рамках таких тем, як: тварини, частини тіла, дієслова-дії, музичні інструменти, спорт, хобі та інші.

Візьміть одну флеш карту за темою. Не показуючи зображення на картці, покажіть слово, що позначається за допомогою жестів і міміки, так, щоб здобувачі початкової освіти змогли відгадати слово та назвати його англійською (іноземною) мовою. Роздайте решту карток учням та попросіть їх нікому не показувати. Учні по черзі виходять до дошки та показують задумане слово. Інші відгадують слово і називають його англійською.

*Вправа «Читаємо по губах».* Візьміть флеш карту на тему і тримайте її перед собою так, щоб учні не бачили зображення. Вимовте слово з картки пошепки, інтенсивно ворушачи губами, так щоб усі могли бачити ваші рухи.

Попросіть учнів вгадати слово та вимовити його. Переверніть картку, щоб учні могли зрозуміти, що вони вгадали правильно. Слід використати усі картки.

*Вправа «Вчимо звуки»*. Для гри виберіть 2-3 фонему, які учні мають навчитися розрізняти. Так, наприклад, можна вибрати звуки [ʌ], [a:] та [æ]. Визначте рух для кожної фонему. Використовуйте команди «Jump!», «Swim!», «Fly!», «Run!» та інші. Хаотично вчитель називає слова, що містять один із вибраних звуків. Кожне слово має супроводжуватися дією учнів. Поступово повторюйте слова швидше та швидше, поки учні почнуть не встигати.

*Вправа «Швидше – повільніше»*. Учні стають поруч зі своїми місцями. Вчитель називає відомі учням дієслова-дії та попросить учнів показувати значення цих слів. З кожною командою уточнюйте, чи потрібно їм виконувати дії швидко чи повільно. Використовуйте команди «Quickly!» та «Slowly!». Здобувачі початкової освіти, які виконують завдання з невірною швидкістю, вибувають з гри та сідають на своє місце.

*Вправа «Snap!»* Підберіть ряд слів, що будуть простими для позначення жестами. Усі слова мають бути знайомі учням. Вони також можуть бути з різних тем, така вправа підійде й для повторення пройденого матеріалу. Вимовте слово та покажіть його жестами. Якщо жести відповідають значенню слова, учні кричать «Snap!». Якщо жести не відповідають значенню слів, хлопці кричать «Wrong!» та/або виконують якусь дію, вибрана для позначення вашої помилки.

*Вправа «Знайди слово!»* Визначте ряд слів на тему, яку слід повторити. Вчитель читає речення, які містять ці слова. Коли учні чують потрібні слова, вони встають із місця та/або виконують якусь дію. Вчитель читає пропозиції ще раз, залишаючи паузи у місцях, де стояли обрані слова. Учні повинні згадати, які слова пропущені, та назвати їх.

*Вправа «Зроби це!»* Ця гра підходить для повторення будь-яких тем. Учні отримують (індивідуально або парами) флеш карти на тему, наприклад, тварини: зебра, верблюд, собака та інші.

Учитель надає окремі команди для кожного учня/групи учнів, наприклад: «Zebras, jump!», «Camels, run!», «Dogs, stomp your feet!». Учні, у яких на руках картки із названими тваринами виконують вказані дії.

*Вправа «Раз, два, три, застигни!»*. Учні стають поруч зі своїми місцями. Учні виконують ряд команд, наприклад: «Read!», «Sleep!», «Ski!» та інші.

Учитель дає команду «Freeze!», учні повинні зупинитися та завмерти. Учні, які завмерли пізніше за всіх, вибувають із гри та сідають на місце. Продовжуйте гру, доки не залишиться один або 2-3 переможці.

*Вправа «Що на картинці?»*. Один учень виходить до дошки. Пошепки вчитель говорить йому назву предмета, що він має намалювати на дошці.

Учень малює предмет на дошці, решта хлопців намагається відгадати його. Той учень, який перший відгадує і називає потрібне слово англійською, наступним виходить до дошки. Так триває, доки всі слова не будуть повторені.

*Вправа «Show me, please»*. Вправа підходить для роботи в тому випадку, якщо предмети, що позначаються потрібними словами,

знаходяться у класі. Так можна повторити слова за темами: меблі, шкільне приладдя, кольори, частини тіла чи інші. Вчитель просить учнів показати на предмети та дає команди, наприклад: «Show me your head», «Show me a table», «Show me red colour» тощо. Для різноманітності та динаміки вправи, можна запропонувати кожному учневі дати по одній такій команді для класу.

*Вправа «Малюємо монстра».* Вправа ідеально підійде для закріплення вокабуляра на тему «Частини тіла». У кожного учня є листок паперу та олівці різних кольорів. Вчитель дає команди, такі як «Take a red pencil and draw a head», «Take a green pencil and draw arms» та інші. Якщо є час, то можна дати учням додатково 5 хвилин, щоб закінчити малюнок. У цей час включити пісню англійською мовою, яку вони всі знають. Учні малюватимуть та підспівуватимуть. Цю вправу можна трансформувати і для таких тем, як «Мій дім» (завдання намалювати кімнату), «Їжа» (завдання намалювати їжу для пікніка) та інші.

*Вправа «Зроби салат!»* Разом із учителем учні нібито готують салат. Вчитель вводить такі команди, як «Take a desk. Take 2 tomatoes please. Cut the tomatoes. Put them into your bowl. Take 3 cucumbers. Cut the cucumbers. Add salt. Add pepper. Mix the salad. Take a fork. Eat the salad!». Таким чином, усі команди супроводжуються діями учнів. По можливості можна використовувати реквізит. На більш просунутому рівні, вправу можна змоделювати під приготування інших страв, та ввести такі дієслова як: «grind», «peel», «chop», «boil», «fry» та інші.

*Вправа «Touch the card!»* Прикріпіть флеш-карти на стіни по всьому кабінету. Учні немає нічого заважати пересуватися кабінетом. Учні мають підходити до дошки та торкатися картки, що називає вчитель. Слід використовувати команду «Touch!».

*Вправа «Стоп!».* Візьміть флеш-карти за темою. Назвіть одне з відпрацьованих слів і покажіть учням картки одну за одною. Коли ви покажете потрібну картку, яка відповідатиме названому слову, учні мають сказати «Stop!».

*Вправа «Гарний кльов»* Для цієї вправи учні сідають у коло. Помістіть флеш карти або іграшки за темою уроку в мішок і віддайте його учням. Кожен має навмання витягнути картку та назвати відповідне слово англійською. Якщо учень правильно називає слово, то залишає собі картку, якщо помиляється, то виконує якусь дію, наприклад, стрибає 10 разів.

*Вправа «Вгадай картку».* Візьміть флеш-карти за темою. Покажіть їх одну за одною, супроводжуючи їх відповідним словом. Потім картки перемішують. Вчитель обирає одну і тримає перед собою, так, щоб учні не бачили зображення. Вчитель питає яка картка у нього в руках. Використовуйте фразу «What have I got?». Учні повинні вгадати потрібне слово і назвати його англійською. Повторюйте, доки не загадаєте всі слова.

*Вправа «Крок за кроком».* Вправа використовується на початку уроку для швидкого повторення вивчених лексичних одиниць. Вчитель поміщає флеш-карти в колоду та повільно тягне картки вгору по одній, доки учні не зрозуміють, що зображено та не назвуть відповідне слово.

*Вправа «У кого предмет?»*. Вчитель бере флеш-карти за темою. Вчитель просить кількох учнів вийти до дошки та дає кожному з них картку. Іншим учням вчитель ставить запитання «Who's got...?» учні називають предмет, який хочуть. Учні мають назвати ім'я того, хто тримає відповідну картку.

Для того, щоб ускладнити вправу, вчитель просить учнів із картками перевернути їх порожньою стороною до класу, після того, як вони показали їх іншим учням.

*Вправа «Веселий рахунок»*. Вчитель розташує флеш-карти по різних місцях класу. Вчитель обирає учня, якому потрібно знайти певну картку та помістити її на дошку. Використовуйте команду «Find!», наприклад «Find the apple!».

У той час, поки учень шукає картку і кріпить її на дошку, інші учні голосно рахують. Щоб дати учневі більше часу для пошуку, попросіть учнів плескати між цифрами, наприклад: «One! Clap Two! clap Three!...».

*Вправа «Щось червоне»*. Розташуйте флеш карти на дошці. Скажіть учням фразу: «I see something red». Щоб вони зрозуміли сенс висловлювання, супроводьте фразу жестами (на слові «I» покажіть рукою при слові «see» проведіть пальцями лінію від очей до карток). Учні повинні зрозуміти за кольором, яке слово ви загадали, та назвати його.

*Вправа «Малюємо у повітрі»*. Цю вправу слід використовувати для повторення вивченого матеріалу. «Малюйте» предмет у повітрі та попросіть учнів вгадати, що це і назвати слово англійською. Використовуйте команду «Guess!». Той, хто перший назвав задумане слово, обирає інший предмет і також малює його у повітрі.

*Вправа «Не підглядай!»* Для цієї вправи потрібні іграшки. Слід обрати одного учня, викликати його до дошки та зав'язати йому очі. Покласти іграшки в мішок і дати його учню. Вчитель просить учня витягти з мішка одну іграшку. Використовуючи команду «Take a toy!». Учню треба дістати одну іграшку, вгадати, що це назвати відповідне слово англійською.

*Вправа «Ти це бачиш?»* Слід узяти аркуш паперу або картону та вирізати в ньому невеликий отвір. Флеш карту, слід сховати за цим листом, щоб частину зображення було видно через дірку. Спитати в учнів «What's this?» При необхідності вчитель переміщує картку так, щоб було видно різні фрагменти зображення. Той, хто перший назве потрібне слово, виходить до дошки і також показує учням іншу картку.

*Вправа «Я шпигун»*. Помістіть флеш-карти на різні місця в класі. Вчитель говорить учням, що шукаєте слова, які починається з певного звуку, наприклад, [m]. Використовуйте фразу «I spy a word beginning with [m]». Щоб хлопці краще зрозуміли фразу, супроводжуйте її жестами (на слові «I» покажіть рукою на себе, при слові «spy» проведіть пальцями від очей до різних кутів класу). Учні повинні називати слова, які починаються із вказаного звуку. Перший, хто назве потрібне слово виграє і вибирає інше слово з запропонованих.

*Вправа «Назви номер»* Слід помістити флеш картки на дошку та написати номер поряд з кожною карткою. Вчитель називає один із номерів та попросить учнів назвати відповідне слово. Використовуйте



команду «What's number...?» Слід це повторити з усіма картками. Вчитель перевертає кілька карток зображенням до дошки і продовжує опитування учнів. Поступово, вчитель перевертає всі картки та переконується, що учні можуть правильно назвати позицію кожної.

*Вправа «Картки, встаньте в коло!».* Учні сидять у колі. Вчитель дає одному з учнів картку. Отримавши картку, учень повинен назвати відповідне слово та передати її далі по колу. Після того, як кілька учнів назвали перше слово, вчитель дає другу картку і так по черзі. Учні продовжують передавати картки по колу, доки вчитель не дасть команду «Stop!». Після чого кожен учень називає слово, відповідне тій картці, яка у нього в руках.

*Вправа «Скажи пошепки».* Для реалізації цієї вправи, у групі має бути не менше 5 осіб. Вчитель показує одну картку одному з учнів так, щоб інші не бачили, що там зображено. Цей учень підходить до свого сусіда і тихо шепоче відповідне слово з картки. Так, учнів продовжують по ланцюжку шепотіти одне одному слово. Останній учень називає слово вголос, а перший показує картку, щоб переконатися, що слово названо правильно.

Отже, нами було розроблено комплекс, що складається з 30 вправ. Зазначимо, що вчителі початкових класів мають можливість адаптувати до потрібної теми та використовувати на будь-якому етапі уроку при роботі з іншомовною лексикою, що робить їх універсальним інструментом для формування іншомовної лексичної компетентності учнів початкових класів.

Відповідно, вважаємо за доцільне окреслимо ряд рекомендацій щодо організації освітнього процесу з ефективною реалізацією розробленого нами комплексу вправ.

На етапі першого циклу початкової освіти вводяться основні необхідні лексичні одиниці, і метод повного фізичного реагування добре підходить для подання саме такого матеріалу. Також, здобувачі початкової освіти більш розкуті та грайливі, їм необхідно періодично абстрагуватися від підручників та вивчати матеріал за допомогою жестів, дій та наочних матеріалів.

Ці рекомендації призначені для вчителів початкових класів та здобувачів вищої початкової освіти, що викладають іноземні мови в початковій школі та складаються з чотирьох частин: організація робочого простору, встановлення довірчих відносин із учнями, організація робочого простору, супровід освітнього процесу. Розглянемо кожну з них детальніше.

#### *Організація робочого простору*

Вивчення іноземної мови та занурення у культуру іншомовних країн (вивчення культури таких країн є невід'ємним компонентом щодо іноземної мови) дає можливість для творчого підходу до навчання.

Так, насамперед слід подбати про організацію робочого простору.

а) Оформлення кабінету. Кабінет має стати частиною іншомовного світу та учні повинні це відчувати. Оформлення кабінету набуває великого значення до створення мотивації до навчання.

Наявність у кабінеті державної символіки країн мови, яких вивчаються, портретами видатних іноземців, зображеннями культурних пам'яток країн, а також роботами самих учнів може стати частиною освітнього процесу, наочним прикладом того, що навчання може бути захоплюючим. Оскільки опори на рідну мову навчання не передбачає, учням буде необхідна опора на іноземну мову. Так, на стіни рекомендується помістити всілякі інформаційні постери з необхідним лексичним мінімумом, у тому числі фразами активного побуту у межах тематики уроків (Classroom language). Деякі вчителі прикріплюють ярлички з англійськими назвами на всі предмети, що є в класі, що ми вважаємо гарною знахідкою для підвищення мотивації до вивчення мови [40].

- б) Розташування парт. Традиційне розташування парт рядами є незручним не тільки для вчителя, а й учнів. Сидячи на останній парті, учням складніше знайти контакт з учителем, тому що часто вони навіть не бачать один одного. Учням також складно встановити контакт один з одним, особливо під час дискусій – вони не бачать обличчя своїх співрозмовників, і, як правило, бажання підтримувати розмову у такій ситуації зникає, що зменшує ефективність освітнього процесу. Оптимальною в такій ситуації буде розстановка парт буквою «П», так, всі учні будуть залучені до освітнього процесу, і вчителю буде легше контролювати діяльність учнів під час уроку [47].

#### *Встановлення довірчих відносин із учнями*

- а) Встановлення контакту. На початку уроку вчителю необхідно налаштувати учнів на комунікацію та навчання в цілому. Як правило, вчитель встановлює контакт із учнями, ставлячи деякі прості питання про їхнє самопочуття, настрої, питає, скільки в них було чи буде ще уроків, що цікавого та нового вони на них дізналися, чим учні займалися увечері чи чим планують зайнятися у вихідні. Такий прийом допомагає учням розслабитися та позитивно налаштуватися на подальшу роботу. Однак і тут слід зважати на деякі нюанси. На подібні запитання учні зазвичай відповідають односкладно, не оформляючи свої відповіді в цілісні пропозиції. Щоб цей етап роботи сприяв розвитку вміння вільної комунікації, учням необхідно створити потребу побудувати своє висловлювання в одному або кількох реченнях.
- б) Забезпечення зворотного зв'язку. Психологічні особливості здобувачів початкової освіти такі, що не всім захочеться вступати в дискусії і висловлювати свою точку зору щодо тих чи інших проблеми, тим самим відкриватися однокласникам чи вчителю. Більшість учнів скуті і не проявляють активності з простої причини відсутності зворотнього зв'язку. Задаючи учням завдання розповісти про себе чи про своїх загоплення, вчитель часто забуває, що він теж учасник цієї комунікації, і що в рамках запропонованих завдань ведеться своєрідний діалог, який може бути одностороннім [47]. Оскільки, вчитель завжди є прикладом

для своїх учнів, а наведення прикладу завжди більше прозоро та просто пояснює правила.

Таким чином, вчителю початкових класів слід не тільки приймати щось від учнів, а й давати щось натомість. У дискусіях висловлювати свою думку, на рівні розповідати і про себе, і про свої особисті сподівання. Отримати довіру учнів можна лише виявивши свою довіру до нього. І саме довірливі стосунки можуть стати основою для створення сприятливої атмосфери на заняттях, для забезпечення успішної комунікації та для успішного навчання в цілому.

### *Організація роботи на уроці*

а) Визначення форми навчальної роботи. Аналіз підручників показав, що більшість запропонованих вправ на формування комунікативних навичок передбачає роботу в парах, що, як ми вважаємо, є нерезультативним. Робота в парах, безперечно, має свої плюси, так як дозволяє учням працювати у своєму ритмі та сприяє формуванню навичок співробітництва. Однак для розвитку мовлення робота в парах становить загрозу. Вчитель таким чином позбавляє себе можливості контролювати освітній процес належним чином, отже, учні можуть відволіктися від завдання на обговорення сторонніх питань чи ігнорувати правило «відмова від рідної мови» та з легкістю виконувати завдання, використовуючи свою рідну мову.

Не можна також покладатися на навіть найвідповідальніших учнів. Старанно виконуючи завдання, вони можуть припускатися помилок, які не помітять і не виправлять, а при частому використанні прийому роботи в парах, такі помилки злегкістю закріпляться у мові учнів. Усі обговорення мають контролюватись вчителем, який зможе не лише вчасно виправити помилку, але й відстежувати результати тренувань мовлення. Для інших учнів отримати можливість слухати мову один одного також буде позитивним моментом – вміння виявляти типові помилки у мовленні однокласників може стати передумовою до запобігання припущення таких помилок у своїй промові.

б) Використання мотивуючих прийомів навчання

Одним із найефективніших прийомів підтримки мотивації є використання творчих завдань у навчанні. Проаналізувавши підручники, запропоновані у ЗЗСО, ми зробили висновок, що вони містять недостатньо завдань, що сприяють прояву творчості здобувачів початкової освіти. Тут ми знову робимо акцент на необхідності вчителя адаптувати наявні методичні посібники під специфіку своїх учнів. Слід розбавляти освітній процес різноманітними вправами, презентаціями, створенням тематичних газет тощо, чим більше подібних видів діяльності буде організовано, тим більше учнів буде захоплено освітнім процесом [52].

Цікавим і дуже ефективним прийомом навчання мовлення може стати проведення уроків самими учнями. Подібна практика традиційно проводиться на честь Дня вчителя, і зазвичай бажаючих приміряти роль вчителя дуже багато. У ході своєї педагогічної практики автор зауважив, що отримані знання краще засвоюються у процесі

викладання, ніж у процесі вчення. Відчуваючи відповідальність за поданий матеріал перед учнями, мимоволі виникає потреба ретельно вивчити кожен момент, засвоїти його і, згодом, закріпити у процесі викладання. Цей вид діяльності, допоможе створити комунікативну ситуацію, що сприятиме розвитку навичок усного мовлення, а також, дасть можливість спробувати себе в новій соціальної та професійної ролі.

#### *Супровід освітнього процесу*

##### а) Відмова від опори на рідну мову

Наступним кроком є безпосереднє впровадження основного принципу методу повної фізичної реакції – відмовитися від рідної мови. Учням необхідно повідомити, що, переступаючи поріг класної кімнати, вони потрапляють до країни мови, яку вивчають де місцеве населення, яким є і учні, і вчитель на даний момент, не знають жодного слова українською. Таким чином, як тільки у відповіді учнів звучить українська мова, вчитель перериває її, пояснюючи це тим, що не розуміє, що кажуть учні, змушуючи їх варіювати наявними знаннями іноземної мови передачі своїх повідомлень.

Вчитель у цей час пропонує учням використовувати недостатні лексичні одиниці, цим розширюючи лексичний запас учнів. На початкових етапах навчання, можна також запропонувати використовувати жести та міміку для передачі своїх повідомлень.

##### б) Розширення меж навчального підручника чи посібника

Тематичний зміст сучасних підручників, як правило, складено з урахуванням інтересів сучасних школярів. Тим часом, не варто забувати, що всі учні різні, та їх інтереси можуть кардинально відрізнятись. Нерідко вчитель не бажає абстрагуватися від тематичного планування підручника, у той час як учням запропоновані теми здаються абсолютно нецікавими [42]. Така ситуація безпосередньо відбивається на якості освітнього процесу, що погіршується при втраті мотивації. Учні не просто не хочуть вести обговорення, вони не знають, що говорити про те, що їм нецікаво.

Позиція вчителя зрозуміла – йому потрібно розібрати цю тему, адже за нею відповідно до плану належить провести певну методичну роботу. У такому разі необхідно підготувати учнів безпосередньо до контрольної роботи, але не слід змушувати учнів розбирати її докладніше. Їхню думку завжди необхідно враховувати, особливо у виборі теми. Якщо їм нецікаво, слід запропонувати альтернативну тему або запитати самих учнів, про що їм хотілося б поговорити. Безперечно, робота на заняттях проходитиме активніше і продуктивніше.

##### г) Корекція помилок

Багато вчителів-практиків дотримуються думки, що не можна виправляти помилки, допущені учнями під час говоріння, безпосередньо під час мовлення. У таких випадках рекомендується почекати поки учень закінчить свій вислів і лише тоді повідомити його про допущені помилки. Проте наша практика показала, що такий підхід неефективний. Навіть якщо вчитель встиг зафіксувати усі

допущені помилки в контексті (бо без контексту вони не мають сенсу), учень зазвичай не згадає їх, бо не знав про їхнє припущення. Більш того, їх корекція для нього перестає бути актуальною, адже своє висловлення він закінчив, та потреба у виправленні цього етапу в нього відсутня. На наш погляд, корекція помилок повинна проводитись у момент промови учня, щоб дати йому можливість продукувати грамотну мову саме у той момент, коли це необхідно. Недолік даного прийому в тому, що, перебивши учня, ми можемо обірвати його ланцюжок думок, тим самим перешкодити виконанню комунікативного завдання. Оптимальним, на наш погляд, може виявитися використання спеціальних невербальних знаків (це може бути жест або спеціальна картка), що дадуть учневі сигнал про помилку і, нададуть йому можливість виправитись самостійно.

Підсумовуючи результати наших наукових розвідок, зазначимо, що нами було розглянуто сучасні методи формування іншомовної лексичної компетентності в практиці майбутніх вчителів початкових класів. Відповідно до психологічних особливостей здобувачів початкової освіти та специфіки навчання іноземної мови, нами було виявлено, що в освітньому процесі початкової школи важливо задіяти всі канали сприйняття інформації, а саме, слух, зір та тактильні відчуття. Для цього слід використовувати різні джерела та прийоми подання та закріплення інформації, а саме мультимедійні технології, використання реалій та флеш карт, різноманітних ігор тощо.

Упродовж опрацювання наукових розвідок з обраного питання нами було визначено поняття іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти, як здатність знаходити та опановувати в усному та письмовому тексті лексичні одиниці, працювати з текстовим матеріалом відповідно до освітніх завдань, оперувати вивченою лексикою у процесі комунікації, виділяти прості словотвірні елементи, використовувати мовний та/чи мовленнєвий здогад в процесі читання і аудіювання, що дозволяє забезпечити успішне оволодіння основами всіх видів мовленнєвої діяльності, відповідно розглянуто та проаналізовано компоненти визначеної компетентності та принципи її формування у здобувачів початкової освіти. Також було здійснено теоретичний аналіз сучасних методів навчання іноземної лексики здобувачів початкової освіти, серед них сугестивний, комунікативний та метод повної фізичної реакції. Серед аналізованих методів у фокус нашого дослідження впав метод повної фізичної реакції на основі розгляду його принципів, переваг, недоліків та специфіки застосування. Як результат, ми з'ясували, що найуспішнішим буде його застосування майбутніми вчителями початкових класів для формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів, оскільки він комплексно впливає на всі канали сприйняття. Нами було визначено, що використання методу повної фізичної реакції є найбільш ефективним під час навчання таких аспектів мови, як: формування словникового запасу, пов'язаного з діями; граматичні часи, показані на прикладі дієслів-дій; фрази, що вживаються, наказові конструкції, формування усного монологічного мовлення, використовуючи прийом «story-telling». Для з'ясування практичної можливості використання методу повної фізичної

активності в освітньому процесу початкової школи нами було проаналізовано існуючі підручники навчання іноземної мови здобувачів початкової освіти щодо наявності вправ, які реалізують принципи методу повного фізичного реагування. Для аналізу даних навчально-методичних комплексів нами був розроблений спеціальний план-опитувальник, що включає сім пунктів. Аналіз підручників показав, що жоден з них повною мірою не реалізує принципи методу повного фізичного реагування, й не приділяє достатньої уваги формуванню іншомовної лексичної компетентності через брак вправ, їх одноманітність, відсутність ігрових технологій та/або дидактичних матеріалів тощо. Таким чином, нами було підтверджено актуальність та необхідність створення комплексу вправ, що відображають принципи методу повного фізичного реагування, що і стало наступним етапом цього дослідження. Визначено, що при доборі комплексу вправ із формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти у межах методу повної фізичної реакції майбутні вчителі початкових класів мають керуватися наступними принципами: простота правил; простота використання; універсальність використання; фізичне реагування. Запропонований нами комплекс складається з тридцяти вправ, будь-яку з яких можна адаптувати до потрібної теми та використовувати на будь-якому етапі уроку при роботі з іншомовною лексикою, що робить їх універсальним інструментом для формування іншомовної лексичної компетентності здобувачів початкової освіти. Також нами було визначено та описано кілька порад, що допоможуть майбутньому вчителю початкових класів подолати прогнозовані труднощі, що можливі при впровадженні в освітній процес розробленого нами комплексу вправ.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблематики дослідження. Перспективний напрямком для майбутніх наукових розвідок вбачаємо у дослідженні можливості упровадження запропонованого комплексу та проведенні педагогічного експерименту щодо підтвердження його дієвості та ефективності на всіх циклах початкової освіти.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2010, 364 с.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду *Вища освіта України*. 2008. № 3, С. 23-30.
3. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ столітті. *Іноземні мови*. 2010. № 1, С. 11–15.
4. Горбунова Н.В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях [Електронний ресурс] *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. Вип.8. С. 85–91. – URL: [www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810\\_14.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf)
5. Губарева С., Павліченко О. Англійська мова: підруч. для 3 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Х. : Вид-во «Ранок», 2020. 160с.
6. Губарева С., Павліченко О. Англійська мова: підруч. для 4 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Х. : Вид-во «Ранок», 2021. 144с.

7. Губарева С., Павліченко О., Залюбовська Л. Англійська мова: підруч. для 2 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Х. : Вид-во «Ранок», 2019. 144с.
8. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., № 87). [Електронний ресурс] - URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>.
9. Доценко І., Євчук О., Губарева С. Англійська мова: підруч. для 1 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Х. : Вид-во «Ранок», 2018. 144с.
10. Зотова М. Компетентнісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу *Директор школи* 2007. №29-30 С. 6.
11. Єльнікова О.В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій. *Імідж сучасного педагога*. 2001.№ 3.С. 71-74;
12. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
13. Інноваційні технології на уроках читання: методична система ЧПКМ/ Упоряд. Франчук О.В. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 192 с
14. Карпюк О.Д. Англійська мова: підруч. для 1 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. 112с.
15. Карпюк О.Д. Англійська мова: підруч. для 2 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Тернопіль : «Видавництво Астон», 2019. 112с.
16. Карпюк О.Д. Англійська мова: підруч. для 3 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Тернопіль : «Видавництво Астон», 2020. 128с.
17. Карпюк О.Д. Англійська мова: підруч. для 4 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом), Тернопіль : «Видавництво Астон», 2021. 128с.
18. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
19. Котовська, А. Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов *English*. 2011, №17. С. 4-7.
20. Лозинська О. А. Метод повної фізичної реакції як один із найсучасніших альтернативних методів навчання *Сучасні методи й технології навчання*. 2008, № 6. С. 53-55.
21. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти *Науковій праці* [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 73-75.
22. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
23. На допомогу вчителю початкових класів. 3 клас: для загальноосвіт. навч. закл. Україна. К. : Видавничий дім «Освіта», 2016. 155 с
24. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу *Іноземні мови : наук.-метод. журн.*; гол. ред. С. Ю. Ніколаєва. К.: Вид-во «Ленвіт», 2010, № 2. С. 11-17.
25. Нова українська школа: порадник для вчителя; під заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
26. Онопрієнко Т. Словникова робота на уроках в початковій школі. [Електронний ресурс] Кривий Ріг: Всеосвіта, 2018. 24 с. – URL: <https://vseosvita.ua/library/slovnikova-robot-na-urokah-v-pocatkovij-skoli-38679.html>.

27. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Укладачі: Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, Л.І. Березенська, Н.П. Сіваєва, Н.Р. Петранговська, О.С. Гуманкова, Л.В. Барало, Ю.М. Жиліяєва, А.М.Мормуль, І.Ф.Литнєва, Копетчук Т.В./ За заг. ред. І.В. Самойлюкевич. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008. 165 с.
28. Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс. Англійська мова: підруч. для 1 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом). К : Видавництво «Лінгвіст», 2018. 128с.
29. Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс. Англійська мова: підруч. для 2 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом). К : Видавництво «Лінгвіст», 2019. 112с.
30. Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс. Англійська мова: підруч. для 3 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом) – К : Видавництво «Лінгвіст», 2020. 112с.
31. Пухта Г., Гюнтер Г., П. Льюїс-Джонс. Англійська мова: підруч. для 4 кл. загал. серед. освіти (з аудіосупроводом) – К : Видавництво «Лінгвіст», 2021. 112с.
32. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. К.: Грамота , 2012. 504 с.
33. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2003. 162 с.
34. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.
35. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. №4. С. 16-23
36. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник. Київ: «Освіта України», 2007. 300 с.
37. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language *The way of learning* 1994 P. 35
38. Bonk C. J., Graham, C. R., Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. P. 3–21. Access mode : [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf). – (28.04.2019).
39. Caro, K., & Rosado, N. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: a review [Electronic resource] *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), P. 205-213. – Access mode : <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>. – (28.04.2019).
40. Fooziyeh Rasouli, Khadijeh Jafari. A Deeper Understanding of L2 Vocabulary Learning and Teaching: A Review Study. *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 4, No. 1, 2016, pp. 40-46.
41. Herrel A. L. Fifty Strategies for Teaching English Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. 13.-17.
42. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.- Oxford: Oxford University Press, 1974. 959
43. Krashen S. Fundamentals of Language Education. Beverly Hills: Laredo, 1992. 15-19.
44. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching *Oxford University Press*. 2008. 107-119.
45. Learning English with BBC [Electronic resource] *BBC*, 2019. – URL: [https://www.bbc.com/ukrainian/learning\\_english](https://www.bbc.com/ukrainian/learning_english).



46. Long M. H. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom *Pacific perspectives on language learning*. 1983. P. 25
47. Manandhar S. Ways of Teaching Vocabularies to Beginners. [Online], 2009. – URL: <http://symmaruna.wordpress.com/2009/08/18/ways-of-teachingvocabularies-tobeginners/>.
48. Muhren A. Total Physical Response (TPR): An Effective Language Learning Method at Beginner/Intermediate - <http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a-Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf>.
49. Nunan D. Practical English Language Teaching. *New York McGraw Hill Company*. 2003 p. 135- 141.
50. Oxford R. Language Learning Styles and Strategies : an Overview / Rebecca L. *Oxford Generative Approach to Language Acquisition Conference*. Utrecht : Utrecht University, 2003. 25 p.
51. Syam Choudhury, Anindya. Second/Foreign Language Lexical Competence: Its Dimensions and Ways of Measuring it. [Electronic resource] / *imanager's Journal on English Language Teaching*. 2015, 5. P. 34-42. – Access mode : [https://www.academia.edu/20629183/Second\\_Foreign\\_Language\\_Lexical\\_Competence\\_Its\\_Dimensions\\_and\\_Ways\\_of\\_Measuring\\_It](https://www.academia.edu/20629183/Second_Foreign_Language_Lexical_Competence_Its_Dimensions_and_Ways_of_Measuring_It). – (30.04.2019).
52. The New Oxford Picture Dictionary Publisher [Electronic resource] *Oxford University Press, USA; English/Spanish edition*. E. C. Parnwell. Published by Oxford Univ Pr, 2001. – Access mode : <https://learningenglishvocabularygrammar.com/files/Englishpicturedictionary.pdf>. – (29.04.2019).
53. Wright A. *Storytelling with Children*. Oxford University Press, 2009. P. 220-234.

**Васько О.О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЗАДАЧІ НА РУХ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

В Законі України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти визначаються ідеологічні зміни в освіті, зокрема орієнтир на формування ключових компетентностей здобувачів освіти, що здійснюється через реалізацію діяльнісного підходу. Відповідно до сказаного, в Державному стандарті початкової освіти, наголошується на тому, що організація освітнього процесу передбачає застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1-2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3-4 класи) [6].

Однією із ключових компетентностей, є математична, яка формується при вивченні математичної й інших освітніх галузей початкової освіти. Важливою складовою змісту математичної освітньої галузі є сюжетні задачі, які дозволяють моделювати

процеси і ситуації реального життя і застосувати досвід математичної діяльності до їх розв'язання. Серед яких виокремлюються типові задачі такі як задачі на рух.

До проблеми розв'язування сюжетних задач при вивченні математики тією чи іншою мірою зверталися відомі методисти. Особливу увагу розв'язуванню задач як засобу розвитку мислення, формування системи математичних понять, добору задач до підручників у початковій школі приділяли М. Богданович, Я. Гаєвець, О. Онопрієнко, С. Скворцова, М. Левшин, Я. Король, М. Козак, Л. Кочина та ін.

Проблему формування вмінь розв'язувати сюжетні математичні задачі досліджено у працях таких науковців як: О. Астряб, М. Богданович, М. Бурда, М. Ігнатенко, Я. Король, В. Малихін, Г. Мартинова, І. Романишин, З. Слепкань, О. Скафа, С. Скворцова, Т. Хмара та ін.

Різні підходи до методики формування вмінь учнів початкових класів розв'язувати задачі на рух представлено в дослідженнях М. Богдановича, Я. Козак, М. Король, С. Скворцової, О. Онопрієнко.

У філософському аспекті поняття діяльності досліджували Г. Батищев, Л. Буєва, М. Дьомін, Е. Ільєнко, М. Каган, П. Копнін, А. Коршунов, Е. Маркарян, В. Швирьов, Є. Юдін та ін.

Про «навчання через діяльність» говорив Дж. Дьюї, на важливість впровадження в навчальний процес діяльнісного підходу наголошували Ю. Бабанський, А. Дістервега, Л. Занков, І. Корбакова, І. Лернер, В. Лозова, А. Нікітіна, Г. Пустовіт та інші.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблеми формування в молодших школярів умінь розв'язувати сюжетні задачі і зокрема задачі на рух приділяється значна увага, ще ширшими є дослідження щодо сутності і реалізації діяльного підходу в освітній діяльності, проте розгляд проблеми формування умінь розв'язувати задачі на рух в аспекті реалізації діяльнісного підходу з урахуванням ідеологічних змін в освіті, потребує трансформації усталених положень з урахуванням інноваційних тенденцій, до чого і слід підготувати майбутніх вчителів початкових класів, це і зумовило вибір теми дослідження «Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування в молодших школярів умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу».

Важливе значення для розвитку мислення молодших школярів має розв'язання задач, тому цьому розділу математики в початкових класах приділяється особлива увага. Через розв'язання задач учні знайомляться з різними сторонами життя, з залежностями між змінними величинами; розв'язання задач пов'язано з міркуваннями, з побудовою мети [29].

Реформування початкової освіти, визначене Концепцією нової української школи, Державним стандартом початкової освіти потребує пошуку ефективних способів, методів, прийомів, форм навчання тощо, які б забезпечили ефективне досягнення здобувачами освіти обов'язкових результатів навчання, а також розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь [20]. Окрім цього вони повинні корелювати із закономірностями вікового розвитку (фізіологічними,

психологічними, соціальними та особистісними) здобувачів освіти, бути здоров'язберезувальними, психогігієнічними, спрямованими на активізацію механізмів їх самоосвіти та саморозвитку. Це потребує пошуку методів навчання, які базуються на діяльній методології. За результатами багатьох досліджень, пояснюється це тим, що діяльній підхід, діяльнісні методи навчання та викладання, ставлять в цент освітнього процесу здобувачів освіти, тим самим забезпечують їх суб'єктивність на противагу пасивному сприйманню інформації – «звичайному запам'ятовуванню». Вони сприяють підвищенню розуміння та запам'ятовування інформації, розвивають когнітивні та метакогнітивні уміння, зокрема й наскрізні такі як: розв'язування проблем, критично й системно мислити, приймати рішення, оцінювати ризики тощо [16]. Тому, зазначають Т. Гура і О. Рома, саме діяльній підхід виступає одним із головних інструментів реалізації Концепції Нової української школи [12] і механізмом запровадження Державного стандарту початкової освіти [6].

Діяльній підхід, наголошують Т. Гура і О. Рома, ні в якому разі не може виступати як окрема, ситуативна навчальна стратегія, техніка, він є наскрізним, системним, глибинним, визначає сутність та зміст професійної діяльності учителя. З моменту впровадження Концепції Нової української школи у початковій освіті діяльній підхід є не просто методологією сучасної педагогічної науки (таким він був з кінця 20 століття), а стає наскрізної освітянської практикою, дієвим інструментом організації навчальної і педагогічної діяльності, освітнього середовища [5].

Ціннісною установкою інноваційного навчання є не засвоєння знань як таких, а сприяння процесам інтелектуального і морального розвитку особистості кожного учня.

В білій книзі «Діяльній підхід у школі» описуються методики які здатні позитивно впливати на навчання учнів у соціальному, емоційному, фізичному, креативному і когнітивному вимірах. Такі методики визначають як інтегровані методики викладання діяльній підходу. Вони охоплюють активне навчання, кооперативне навчання, емпіричне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів дітей, проблемне навчання, проєктне навчання та педагогіку Монтесорі. Наголошується на тому, що було, з'ясовано, що такі методики викладання можуть в сукупності забезпечити діяльній підхід, що відповідає його п'ятьом характеристикам: значуща, соціальна, активна, мотивуюча та радісна [8].

В дослідженнях навчання через гру, що проводилися під керівництвом Центру з питань творчості, гри й навчання «LEGO Foundation», які були узагальнені пані Рейчел Паркер (Rachel Parker), яка є старшим науковим співробітником Австралійської ради досліджень у галузі освіти (Australian Council for Educational Research – Рада «ACER») і доктором Бо Ст'єрне Томсен (Bo Stjerne Thomsen), який є керівником із питань досліджень «LEGO Foundation» визначено п'ять характеристик діяльній підходу: значуща, соціальна, активна, мотивуюча та радісна.

Діяльнісний підхід розглядаємо, як такий спосіб організації освітньої діяльності здобувачів освіти, який задовольняє п'ять характеристик: значуща, соціальна, активна, мотивуюча та радісна. Всі педагогічні заходи спрямовуються на організацію інтенсивної діяльності, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання та перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості.

Для визначення основних орієнтирів у підготовці майбутніх вчителів до формування умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу здійснили констатувальну діагностику за такими напрямками:

- визначити місце задач на рух в математичній освітній галузі початкової освіти, а також закладені підходи до їх вивчення в Типових освітніх програмах і відповідних їм підручниках;
- з'ясувати ставлення вчителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітній процес початкової школи взагалі і до роботи над задачами на рух зокрема.

Для реалізації констатувальної діагностики визначили ряд завдань:

1. Проаналізувати зміст математичної освітньої галузі в Типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом Савченко О. Я. [27] і Шияна Р.Б [28] для 3-4 класів, щодо дидактичних одиниць змісту які стосуються формування умінь розв'язувати задачі на рух;
2. Визначити дидактичний потенціал завдань підручників математики для 4 класу в аспекті реалізації діяльнісного підходу при вивченні задач на рух.
3. З'ясувати ставлення вчителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітній процес початкової школи взагалі і до роботи над задачами на рух зокрема. Можливі ускладнення його реалізації.

Проведений аналіз математичної освітньої галузі Типових освітніх програм для 3-4 класів [27; 28] дозволив відібрати елементи змісту, що стосуються формування умінь здобувачів початкової освіти розв'язувати задачі на рух (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст навчання представлений в Типових освітніх програмах з формування умінь здобувачів початкової освіти розв'язувати задачі на рух**

Типова освітня програма для 3-4 класів	Зміст навчання	Клас
розроблена під керівництвом О.Я. Савченко	<p><i>Змістова лінія «Числа, дії з числами. Величини»:</i>            Взаємопов'язані величини, які характеризують рух тіла. Залежність між величинами:            – розуміє, що рух тіл описується за допомогою трійки взаємопов'язаних величин: шлях, швидкість і час;</p>	4 клас

Продовження таблиці 1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміє швидкість рухомого тіла як шлях, пройдений ним за одиницю часу;</li> <li>– знає назви і позначення одиниць швидкості;</li> <li>– користується формулами для знаходження швидкості, подоланого шляху, часу під час розв’язування практично зорієнтованих задач;</li> <li>– прогнозує очікуваний результат;</li> <li>– зіставляє одержаний результат із прогнозованим.</li> </ul> <p><i>Змістова лінія «Математичні задачі і дослідження»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Розв’язує задачі на прямолінійний рівномірний рух двох тіл.</li> </ul> <p><i>Додаткові теми:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Залежність швидкості від зміни відстані при сталому часі; від зміни часу при сталій відстані.</li> <li>– Задачі на рух в одному напрямку.</li> </ul> <p><i>Задачі на рух тіл за течією та проти течії річки</i></p>	
<p>розроблена під керівництвом Р.Б. Шияна</p>	<p><i>Змістова лінія «Вимірювання величин»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Швидкість тіла у прямолінійному рівномірному русі.</li> <li>– Одиниці швидкості.</li> <li>– Залежність між швидкістю тіла, часом і пройденим шляхом при рівномірному, прямолінійному русі та формули для їх обчислення.</li> <li>– Практично зорієнтовані задачі на зустрічний рух, рух у протилежних напрямках та рух в одному напрямку.</li> </ul>	<p>4 клас</p>

Проведений аналіз засвідчує, що робота з формування умінь розв’язувати задачі на рух, в обох Типових освітніх програмах розпочинається в 4 класі. Як бачимо зміст теми за першою типовою освітньою програмою [27] охоплює дві змістові лінії «Числа, дії з числами. Величини» і «Математичні задачі і дослідження», за другою типовою освітньою програмою [28] зміст входить до однієї змістової лінії «Вимірювання величин». За обома Типовими освітніми програмами зміст теми включає ознайомлення з: поняттям швидкість; одиницями вимірювання швидкості; залежностями між трійкою величин, що описують прямолінійний рівномірний рух та формулами для обчислення кожної із величин; задачами на прямолінійний рівномірний рух в різних напрямках і способами їх розв’язання. В обох Типових освітніх програмах визначена ще робота над задачами на рух тіл в одному напрямку, проте в Типовій освітній програмі під керівництвом О. Савченко ця тема віднесена до додаткових тем. В цій програмі, як додаткова тема ще пропонується «Задачі на рух тіл за течією та проти течії річки», в Типовій освітній програмі під керівництвом Р. Шияна така тема відсутня.

Як бачимо задачі на рух в змісті математичної освітньої галузі розглядаються в аспектів вивчення змістової лінії пов'язаної з величинами, оскільки саме на цих задачах неявно демонструється функціональна залежність між величинами швидкість, час і відстань. При роботі над темою акцент в програмах робиться саме на розв'язання практично зорієнтованих задач, що безпосередньої визначає реалізацію діяльнісного підходу в роботі над ними. В Типовій освітній програмі під керівництвом О. Савченко, на задачах на рух продовжується формування загального уміння розв'язувати сюжетні задачі.

Друге завдання констатувальної діагностики полягало у визначенні дидактичного потенціал завдань підручників математики для 4 класу в аспекті реалізації діяльнісного підходу при вивченні задач на рух. Для аналізу були відібрані підручники математики для 4 класу за такими принципами:

- мати найбільшу чисельність замовлень закладами загальної середньої освіти;
- підручники повинні відповідати різним Типовим освітнім програмам.

Спираючись на дані про те, яких підручників математики найбільше замовляють заклади освіти [13] визначили, що такими є підручники авторів С. Скворцової і О. Онопрієнко (110,1 тисяч виборів), Н. Листопад (83,1 тисяча виборів), О. Гісь і І. Філяк (52,6 тисяч виборів). З урахуванням того, що перші два підручника укладені відповідно до Типової освітньої програми під керівництвом О. Савченко, а третій – відповідно Типової освітньої програми під керівництвом Р. Шияна, для аналізу були відібрані перший і третій підручники.

Підручник математики для 4 класу авторів С. Скворцової і О. Онопрієнко [24; 25] створено відповідно до Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом О. Савченко і складається з двох частин. Завдання підручника зорієнтовані на розвиток розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Сприяють формуванню дослідницьких умінь. Окрім завдань типу «розв'яжи задачу» чи «дай відповідь на запитання» більшість завдань сформульована в такий спосіб: «Зістав задачі чи ситуації. Що змінилося? Як ця зміна вплине на розв'язання?». Для прикладу наводимо завдання 1 з розглядуваного підручника [24, с. 115] (див. рис.1).

- 1** Розв'яжи задачу 1. Зістав задачі 1 і 2. Що змінилося? Як ця зміна вплине на розв'язання задачі 2? Розв'яжи її.
- 1) За 9 хв комбайн розпирскав на поля 2 т 700 кг добрив. Скільки кілограмів добрив розпирскував комбайн щохвилини?
  - 2) За 9 хв комбайн подолав 2 км 700 м. Скільки метрів проїжджав комбайн щохвилини, якщо кожної хвилини він долав однаковий шлях?

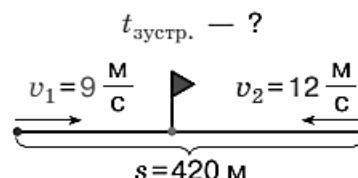
*Рис. 1. Одне із завдань на порівняння з підручника математики для 4 класу авторів С. Скворцової і О. Онопрієнко*

Ще одним із видів завдань використовуваних при вивченні теми є вправи виду «Склади і розв'яжи задачі за даними таблиці» [24, с. 118] чи «Склади і розв'яжи задачі за коротким записом» [25, с. 60]. Завдання, які потребують складання і розв'язання задачі відносяться до творчих. До творчих завдань ще відносяться завдання на складання і розв'язання обернених задач; завдання на зміну ситуації чи числових даних задачі; завдання на зміну напрямку руху; пошук другого способу розв'язання задачі (див. рис. 2) [25, с. 61] тощо. Проте, майже після кожного із таких завдань, пропонується подальша робота, що полягає в дослідженні впливу зміни на розв'язання задачі, з подальшим узагальненням.

## 2 Розв'яжи задачу двома способами.

Два дельфіни почали одночасно рухатися назустріч один одному й зустрілися за 20 с. Визнач відстань, яка була між дельфінами на момент початку руху, якщо один із дельфінів рухався зі швидкістю 9 м/с, а інший — зі швидкістю 12 м/с.

- 🔍 Щоб перевірити правильність розв'язання задачі, учні склали обернену задачу — на знаходження часу руху дельфінів. Оленка слушно стверджує, що ключем до розв'язування задач на знаходження часу руху є зміна відстані за одиницю часу, тому такі задачі розв'язуються лише одним способом. Прокоментуй подані короткий запис і розв'язання оберненої задачі.



### Розв'язання

- 1)  $9 + 12 = 21$  (м) — на стільки наближаються дельфіни один до одного щосекунди.
- 2)  $420 : 21 = 20$  с — за такий час дельфіни зустрінуться.

- 🔍 Досліди, як на план розв'язування задачі на знаходження часу руху вплине зміна напрямку руху; зміна числових даних. Узагальни план розв'язування задач на знаходження часу руху двох тіл.

Рис. 2. Одне із творчих завдань підручника математики для 4 класу авторів С. Скворцової і О. Онопрієнко

Проведений аналіз підручника математики для 4 класу авторів С. Скворцової і О. Онопрієнко [24; 25] свідчить про закладений в них дидактичний потенціал для реалізації діяльнісного підходу. З урахуванням рівнів завдань за Таксономією Блума наявні завдання як низького так і високого рівнів. Позитивно, що переважають завдання, що потребують, аналізу, співставлення, узагальнення, дослідження, творчої діяльності.

Підручник математики для 4 класу авторів О. Гісь і І. Філяк [3; 4] створено відповідно до Типової освітньої програми, розробленої під керівництвом Р. Шияна і складається з двох частин. Більшість завдання підручника за розглядуваною темою сформульовані в таких спосіб: «Читаючи задачу, роби поступово малюнок-схему до неї. Розв'яжи» або «Розв'яжи задачу».

Наявні завдання творчого характеру:

- Склади і розв'яжи задачі за даними таблиці [3, с. 201].
- Розв'яжи задачу двома способами за підказками. Який спосіб тобі зрозуміліший? Який спосіб ефективніший? [4, с. 14] (див. рис. 3).
- Склади обернену задачу [4, с. 21].
- Доповни даними з попередніх задач і розв'яжи ще одну обернену задачу [4, с. 21].

**15. Розв'яжи задачу двома способами за підказками. Який спосіб тобі зрозуміліший? Який спосіб ефективніший?**

Два працівники музею їздять на роботу на велосипедах. Вони виїхали одночасно зі своїх будинків, відстань між якими 5 км 775 м, назустріч один одному і зустрілися через 15 хв. Один працівник їхав із середньою швидкістю 200 м/хв.

Яка середня швидкість іншого працівника на велосипеді?



I спосіб:

**Підказка:**

спочатку дізнайся сумарну швидкість.

II спосіб:

**Підказка:**

спочатку обчисли шлях, який проїхав один працівник.

Рис. 3. Одне із творчих завдань підручника математики для 4 класу авторів О. Гісь і І. Філяк

Проведений аналіз підручника математики для 4 класу авторів О. Гісь і І. Філяк [3; 4] свідчить, що переважна більшість завдань відповідають низькому рівню Таксономію Блума, це завдання на відтворення і застосування. Наявні творчі завдання, що відповідаю високому рівню Таксономії Блума, проте їх кількість не значна. З огляду на це, дидактичний потенціал підручників математики для 4 класу авторів О. Гісь і І. Філяк в порівнянні з підручниками авторів С. Скворцова і О. Онопрієнко нижче. Вчителю, що використовує підручники авторів О. Гісь і І. Філяк необхідно ретельніше продумувати види завдань і форму роботи над ними.



Ще одне завдання констатувальної діагностики полягало у з'ясуванні ставлення вчителів початкових класів до впровадження діяльнісного підходу в освітній процес початкової школи взагалі і до роботи над задачами на рух зокрема. Реалізували його через проведення анкетування вчителів початкових класів.

Організоване анкетування вчителів початкових класів свідчить, що більша частина вчителів (близько 75 %) розуміють сутність діяльнісного підходу, знайомі з основними поняттями (62,5 %), мають уявлення про способи його реалізації (87,5 %), проте мають утруднення з їх впровадженням при вивченні конкретних змістових одиниць, в тому числі і задач на рух (75 %). Як наслідок, у вивченні задач на рух переважають пояснювально-ілюстративні методи навчання і тренувальні вправи. Що впливає на рівень сформованості умінь учнів розв'язувати задачі на рух.

Серед педагогів значна частина (62,5 %) не змогла визначити переваги діяльнісного методу і необхідність його впроваджувати. Хоча майже всі (87,5 %) погодились з тим, що даний підхід сприяє розвитку пізнавальної сфери учнів та мотивує їх до навчання. Що свідчить, про певний формалізм педагогів до реалізації Концепції НУШ в освітньому процесі початкової школи. Всі вчителі зазначили, що однією із причин не використання діяльнісного підходу, є те що, не завжди є відповідні умови для його впровадження. Такі результати вказують на те, що педагоги ставляться до застосування цього підходу, як до фрагментарного явища, яке може бути використане, в тому разі, коли всі заплановані завдання уроку будуть виконані. Отже, виникає потреба впровадження діяльнісного підходу як наскрізної освітянської практики, дієвого інструменту організації навчальної і педагогічної діяльності, освітнього середовища, що свідчить про необхідність набуття такого досвіду майбутніми вчителями початкових класів.

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу включає такі складові:

- формування уявлення у здобувачів вищої освіти про сутність поняття «задача на рух»; види задач на рух; процес формування умінь молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі на рух як поетапну діяльність (підготовча робота до введення задач на рух; ознайомлення з видами задач на рух, способами їх розв'язання; формування загального уміння розв'язувати будь-які задачі на рух);
- вироблення уміння у здобувачів вищої освіти обирати форми, методи, прийоми навчання з урахуванням п'яти характеристик діяльнісного підходу таких як: значуща, соціальна, активна, мотивуюча та радісна для кожному із етапів роботи над задачами на рух; проєктування і реалізація освітньої діяльності з їх використанням при формуванні умінь молодших школярів розв'язувати задачі на рух.

Схарактеризуємо більш детально кожну із складових.

Для формування уявлення у здобувачів вищої освіти про сутність поняття «задачі на рух»; види задач на рух; процес формування умінь

молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі на рух в межах освітньої компоненти «Методика навчання математичної освітньої галузі» освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Початкова освіта, уточнили зміст тем «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух» і «Задачі на рух тіл в різних напрямках». Зміст першої із тем охоплює коло таких питань: узагальнення уявлень про рух; ознайомлення з новою величиною – швидкістю; розкриття зв'язків між величинами: швидкість, час, відстань; визначення характеру зміни відстані між тілами та його числового значення за одиницю часу. Зміст другої теми включає питання послідовності вивчення задач на рух, ознайомлення з трьома видами задач на одночасний рух двох тіл в різних напрямках, формування умінь розв'язувати задачі на одночасний рух двох тіл в різних напрямках.

Окреслимо ключові тези змістовного наповнення названих вище тем. Під задачами на рух розуміють сюжетні задачі в яких йдеться про залежність між величинами: швидкість, час, відстань (подоланий шлях) – і які не можуть бути розв'язані без знання характеру залежності між цими величинами.

Розрізняють прості і складені задачі на рух. Прості задачі на рух спрямовані на засвоєнні взаємозв'язку між трійкою пропорційних величин: швидкість, час і відстань. Мова в таких задачах йде про рух одного тіла. Прикладом простої задачі на рух буде задача № 253 «З якою швидкістю рухався пішохід, якщо за 3 год він пройшов відстань 18 км?» [10, с. 54]. Як бачимо в ній мова йде про рух одного тіла – це пішохода, задано значення двох величин: час руху і відстань, шуканим є – швидкість. Для розв'язання задачі слід скористатися взаємозв'язком між величинами: швидкість, час і відстань, пригадати, що для того щоб знайти швидкість, треба відстань поділити на час.

Серед простих задач виділяються задачі в яких говориться про час руху, про відстань або швидкість, проте їх розв'язання ґрунтується не на співвідношенні між величинами швидкість, час відстань, а на інших. Наприклад, задача 1 № 248: «Хлопчик пробіг 350 м, а дівчинка – на 35 м менше. Скільки метрів пробігла дівчинка?» [10, с. 51]. В задачі мова йде про хлопчика і дівчинку які бігали. Дано відстань яку подолав хлопчик, відстань яку подолала дівчинка не відома, проте задано відношення різницевого порівняння – на 35 м менше. Тобто, щоб розв'язати задачу, необхідно знайти менше число, а менше число знаходимо дією віднімання. При розв'язанні задачі ми спиралися на розуміння відношення різницевого порівняння, тому це є проста задача на зменшення числа на кілька одиниць в прямій формі, а не задача на рух.

Складені задачі на рух – це типові задачі на процеси. Скворцова С. зазначає, що задачі на рух – це особливий вид задач, в яких описується процес руху двох тіл, що переміщуються в різних або в одному напрямках відносно одне одного [23, с. 226]. До задач на рух, зазначає дослідниця, належать задачі [2, с. 226]:

- на рух у різних напрямках: назустріч, у протилежних напрямках;
- на рух в одному напрямку: навздогін та з відставанням.

Окрім названих задач, до задач на рух відносяться задачі на рух за течією і проти течії.

Задачі кожного з названих вище видів мають три підвиди залежно від даних та шуканого [23, с. 226-227]:

- I – задачі на знаходження подоланого шляху: дано значення швидкості руху обох тіл та час їхнього спільного руху, треба знайти подоланий шлях;
- II – задачі на знаходження швидкості: дано значення шляху, який подолали обидва тіла, відомий час їхнього спільного руху та швидкість руху одного з тіл, треба знайти швидкість руху іншого тіла;
- III – задачі на знаходження часу: дано значення подоланого шляху та швидкостей руху обох тіл, треба визначити час їхнього спільного руху.

Залежно від освітньої програми ознайомлення із задачами на рух відбувається в 3 або в 4 класах, в більшості освітніх програм, в тому числі і Типових, – в 4 класі. В роботі над задачами на рух виокремлюється три етапи: підготовча робота, ознайомлення з певним видом задач на рух і формування умінь розв'язувати задачі на рух.

Перший етап – підготовчий, повинен сформувати основу, базис для введення складених задач на рух. Як свідчить, аналіз Типових освітніх програм [58; 59], на цьому етапі учні повинні узагальнити уявлення про рух, якого набули в повсякденному житті і при вивченні різних освітніх галузей початкової освіти. Окрім того вивчити нову величину швидкість і її одиниці вимірювання, а також вивести зв'язок між трійкою пропорційних величин швидкість, час і відстань. Знаходити одну із пропорційних величин (швидкість, час, відстань), якщо задано дві інші величини. Знати як знати на скільки змінюється відстань між об'єктами за одиницю часу при різних видах руху.

Рівень оволодіння знаннями цього етапу повинен відповідати вищому рівню засвоєння знань таксономії Блума (нижчий рівень – це знання, розуміння, застосування; вищий рівень – аналіз, синтез, оцінка). Наприклад, мати тільки знання, чи розумінням, того які бувають види руху, але не вміти застосувати ці знання, аналізувати ситуацію і з'ясувати, який вид руху описується, призведе до того, що при роботі над складеними задачами на рух учень не зможе правильно змодельовати ситуацію, яка описується в задачі, що вплине на помилку в виборі способів розв'язання задачі чи взагалі відсутній ідей, як буде розв'язуватися ця задача.

Тому вибір форм, методів, прийомів навчання повинен відбуватися з урахуванням орієнтації на оволодіння знаннями на вищих рівнях Таксономії Блума. Тобто, зрозуміло, що необхідно дотримуватися принципу від простого до складного. Наявними будуть вправи низького рівня, типу:

- Назви, що таке швидкість?
- Назви правило, як знайти швидкість (час, відстань)?
- опиши який вид руху продемонстровано?
- Обери схему до відповідної ситуації?
- Проілюструй на схемі ситуацію, що зображена на малюнку тощо.

Проте обов'язковим є включення вправ високого рівня, типу:

- Порівняй ситуації і встанови, як така зміна вплине на розв'язання. Наприклад, якщо розглядати рух на зустріч і в протилежних напрямках, то при визначенні, як змінюється відстань між об'єктами за одиницю часу, побачимо, що в першому випадку відстань зменшується, а в другому збільшується. Проте також побачимо, що величина на яку змінюється відстань і в першому і другому випадках буде однаковою.
- Розглянь дві чи три ситуації, сформулюй алгоритм дій чи правило. Наприклад, таке завдання можна запропонувати для визначення алгоритму знаходження величини, яка показує на скільки змінилася відстань за одиницю часу. Або в такий спосіб можна визначити, що таке швидкість, а також вивести правила знаходження швидкості, часу і відстані.
- Зміни ситуацію задачі, як ця зміна вплине на розв'язання?
- Обґрунтуй, свою думку з певного питання. Наприклад, чому людям необхідно знати, що таке швидкість. Або навіщо, знати залежність між величинами швидкість, час, відстань.
- Дай рекомендації своїм однокласникам, як краще засвоїти певне поняття, наприклад, взаємозв'язок між пропорційними величинами тощо.

На другому етапі з ознайомлення з видами задач на рух основна дидактична мета, це познайомити з різними видами складених задач на рух і можливими арифметичними способами їх розв'язання. Навчити моделювати ситуації представлені в задачі за допомогою схем. Оволодіння такими способами розв'язання, також потребує залучення завдань, що відповідають високому рівню таксономії Блума. Тому одним із основних прийомів при ознайомлення з новим видом задач, буде порівняння.

На третьому етапі з формування загального уміння розв'язувати будь-які задачі на рух, завдання полягає у виведенні алгоритмів роботи над кожним видом задач, усвідомленні того, які дії і в якій послідовності слід виконати, щоб дати відповідь на її запитання не залежно від ситуації і числових даних, що розглядаються в задачі. Відповідно до сказаного, пріоритетними прийомами навчання будуть порівняння і узагальнення [15].

В звіту пані Рейчел Паркер і доктора Бо Ст'єрне Томсена, який стосувався дослідження проведеного під керівництвом Центру з питань творчості, гри й навчання «LEGO Foundation» встановлено, що позитивно впливати на навчання учнів у соціальному, емоційному, фізичному, креативному і когнітивному вимірах, здатні такі методики викладання, як активне навчання, кооперативне навчання, емпіричне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів дітей, проблемне навчання, проєктне навчання та педагогіка Монтессорі і які в сукупності можуть забезпечити діяльнісний підхід, що відповідає його п'ятьом характеристикам [8, с. 7].

Для вироблення умінь у здобувачів вищої освіти обирати форми, методи, прийоми навчання з урахуванням п'яти характеристик діяльнісного підходу таких як: значуща, соціальна, активна, мотивуюча

та радісна для кожного із етапів роботи над задачами на рух, на підставі проведеного аналізу досліджень Р. Паркер, Бо Ст'єрне Томсена [7], С. Самойлов і Т. Ціперко [21] створили узагальнений опис характеристик діяльнісного підходу. Він містить не тільки опис характеристики, а ще результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти і реалізацію характеристики, що сприятиме ефективному відбору форм, методів, прийомів навчання з урахуванням п'яти характеристик діяльнісного підходу.

*Назва характеристики.* ЗНАЧУЩА.

*Опис характеристики.* Єдність досвіду і знань, набутих здобувачами освіти вдома та в школі, які доповнюють одне одного, а не перебивають в суперечності.

*Результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти.* Усвідомлення того, що робить допоможе здобувачу освіти вирішити певні виклики і сприятиме побудові його цілісної картини світу. Саме це і робить процес навчання значущим та культурно релевантним.

*Реалізація характеристики.* Через застосування інтегрованих педагогічних підходів, які є значущими, коли розробляються з урахуванням релевантних, значущих та захоплюючих завдань, проблемно-орієнтованих питань, дослідницьких проблем або проектів.

Завдання повинні бути самодостатніми, такими, що викликають інтерес здобувачів освіти і спонукають до пізнання нового.

Інтегровані методи викладання повинні бути орієнтовані на процес (як приклад, рефлексія в групах) та спрямовані на підсилення значущості, направляти здобувачів освіти учнів від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного.

*Назва характеристики.* СОЦІАЛЬНА.

*Опис характеристики.* Різні форми взаємодія здобувачів освіти: разом, у парах, групах, командах, які спрямовані на отримання максимальної користі від спільного навчання. Обумовлено це тим, що для учнів молодшого шкільного віку значущим є обмін думками з однокласниками і вчителем. Також цінним для них є можливість обговорити ідеї, спільно шукати розв'язання певних проблем, домовлятися і знаходити спільне, допомогати один одному, радіти разом.

*Результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти.* Набуття та розвиток комунікаційних і поряд з цим соціальних умінь і навичок, а також навичок, що сприяють активному громадянству, таких як участь, емпатія і повага до різноманітності. Зміна ролі в освітньому процесі з пасивного спостерігача на активного учасника.

*Реалізація характеристики.* Організація навчання, яке щоразу проходить у новому чи зміненому оточенні, що розширює мережу соціальних контактів та усуває перешкоди між окремими особами та групами, які іноді виникають у звичайній атмосфері класу.

Використання різних навчальних стратегій, які дозволяють отримати максимальну користь від спільного навчання.

*Назва характеристики.* АКТИВНА.

*Опис характеристики.* Визначає право здобувача початкової освіти на вибір (маленький чи великий) змісту або ситуацій, які стосуються освітнього процесу. Ментальна включеність здобувача

освіти у процес пізнання, у діяльність, у те, що відбувається навколо нього і з ним.

Здобувач освіти активний учасник процесу – обговорює, спостерігає, шукає рішення, відповідає на питання, порівнює, досліджує і фіксує результати своїх досліджень будь-яким цікавим для нього способом.

*Результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти.* Активна залученість здобувача початкової освіти впливає на три сфери його особистості: емоційну (емоції, почуття), поведінкову (поведінка, дії) і когнітивну (мислення, осмислення). Як результат, здобувач освіти, що виявляє зацікавлення і має мотивацію і бажання вчитися демонструє вихід за межі визначених ним цілей і очікувань.

*Реалізація характеристики.* Організація активної залученості через: створення ситуацій, коли діти можуть як покладатися на інших школярів, так і підтримувати їх; організацію роботи учнів, розвиток їх нових умінь й навичок на основі пропозицій і запитань, а не на основі вказівок.

Використання інтегрованих методики викладання які охоплюють всі три вказані сфери особистості.

*Назва характеристики.* МОТИВУЮЧА.

*Опис характеристики.* Виявляться у наявності права на помилку для здобувачів початкової освіти. Що характеризується тим, що для того щоб вивчати чи досліджувати певні явища, учням не треба чекати від вчителя алгоритмів дій, чи інструкцій – вони можуть знаходити рішення експериментуючи і помиляючись, зіштовхуючись з невдачами знаходити нові ідеї і способи їх вирішення.

*Результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти.* В той час, коли школярі діляться один з одним ідеями, переглядають і змінюють своє мислення на основі роботи в групах, парах та командах їх здібності розширюються та трансформуються.

Коли педагог залучає дітей до пошуку, то процес навчання для них стає мотивуючим і гартує уміння не боятися помилитися.

*Реалізація характеристики.* Спрямування діяльності здобувачів освіти через заохочувальні питання та пропозиції, використання ефективних прийомів рефлексії в кінці уроку.

*Назва характеристики.* РАДІСНА.

*Опис характеристики.* Отримання позитивного досвіду взаємодії з однолітками та вчителями, здобуття позитивного досвіду навчання.

*Результат впливу характеристики на здобувача початкової освіти.* Оскільки відчуття радості у дітей продукує здатність до концентрації уваги і критичного мислення, цілеспрямоване і активне залучення до навчання, то навчальна діяльність повинна бути радісною.

Механізм дії пояснюється тим, що почуття радості спричиняє вироблення в організмі нейромедіатора допаміна, який відповідає за наполегливість, мотивацію, здатність до перемикавання уваги і когнітивну діяльність.

У разі недостатнього рівня допаміну в дитини виявляється перенапруга, стрес, сповільнюються і гальмуються когнітивні процеси, окрім цього зменшується рухова активність, виникає стомлюваність і зниження уваги.

*Реалізація характеристики.* Створення ситуацій, що дозволяють визначити своє ставлення до змісту навчання, відчуті здатність і впевненість щодо власного навчання.

Окреслені характеристики, визначають чіткий орієнтир для вчителя, вони дозволяють вибудовувати взаємодію зі здобувачами освіти у діяльнісному підході при формуванні умінь розв'язувати задачі на рух. Зрозуміло, що всі ці характеристики в освітній діяльності не обов'язково будуть присутніми на кожному її кроці і в кожній із активностей, їх вияв може бути різним, міра їх вираженості може чергуватися, проте обов'язковою є їх присутність [7].

Для вироблення умінь у здобувачів вищої освіти проєктувати і реалізовувати освітню діяльність з урахуванням п'яти характеристик діяльнісного підходу при формуванні умінь молодших школярів розв'язувати задачі на рух впорядкували серію навчальних завдань до практичних занять і самостійної роботи студентів за темами «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух» і «Задачі на рух тіл в різних напрямках» навчальної дисципліни «Методика навчання математичної освітньої галузі». Розглянемо їх.

Почнемо з розгляду початкових завдань до теми «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух».

*Навчальне завдання 1.* Створити флеш-картки з характеристиками методів навчання таких як активне, кооперативне, емпіричне, проблемне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів дітей тощо.

Це завдання має на меті, актуалізувати уявлення здобувачів вищої освіти про названі методи навчання, з якими вони знайомилися при вивченні «Педагогіки» і «Дидактики».

*Навчальне завдання 2.* Продемонструвати реалізацію метода емпіричного навчання для організації діяльності учнів на підготовчому етапі роботи над задачами на рух для узагальнення уявлень учнів про рух.

В цьому завданні звертаємо увагу на дослідження фінських педагогів, які не розрізняють окремо проблемно-орієнтоване, емпіричне та дослідницьке навчання, а розглядають їх як такі, що відносяться до родини дитиноорієнтованих активних методів. Такі методи передбачають активне, дослідницьке, рефлексивне і комунікативне навчання і зорієнтовані на практичні вміння, підвищення мотивації, бажання вчитися та розвиток здатності до само оцінювання. Тобто, межі між цими методами розмиті, вони виступають у єдності [26].

В фінських школах в класі розмежовуються дослідницькі станції для організації проблемно-орієнтованого та емпіричного навчання дітей, що дає можливість залучити до роботи дітей об'єднуючи їх у невеликі групи. За такої організації здобувачі початкової освіти обмінюються результатами експериментів між собою, що сприяє тому що навчання здійснюється не тільки в напрямку від вчителя до учнів, а і від учня до учня. Педагог в таких обставинах здійснює роль фасилітатора, який спрямовує міркування та висновки кожної групи в правильному напрямі [14].

Для прикладу на лекційному занятті демонструємо такий варіант реалізації метода емпіричного навчання.

Для узагальнення уявлень учнів про рух пропонуємо об'єднати їх в групи по 3-4 особи. Кожній з них даємо набори сюжетних малюнків і короткий відео ролик ([https://youtube.com/clip/UgkxgFPFAymHsk\\_2gRzEWuv0Hf6M3ODWtZUZ](https://youtube.com/clip/UgkxgFPFAymHsk_2gRzEWuv0Hf6M3ODWtZUZ)), що ілюструють різні види руху (див. рис. 4).

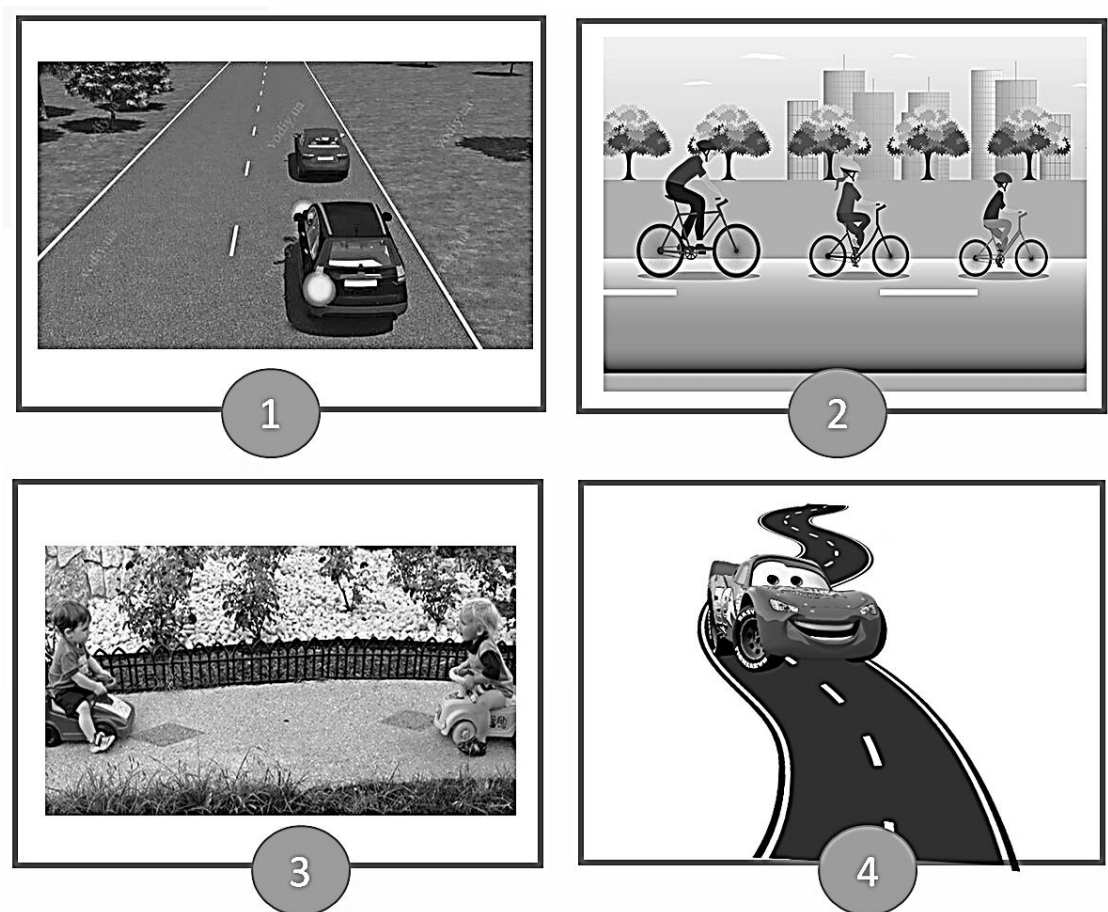


Рис. 4. Картки для роботи в групах над завданням з узагальнення уявлень учнів про рух

Завдання кожної групи полягає в тому щоб описати їх. Результати аналізу пропонуємо занести до таблиці, шаблон якої подаємо кожній із груп із вказівкою умовних позначень для занесення даних в таблицю (див. табл. 2).


Учні повинні визначити:

- Скільки тіл рухається? – записати в комірку відповідне число 1,2 тощо.
- Який рух по прямій чи кривій? – у відповідній комірці малюють або пряму або криву лінії.
- Як рухаються тіла: в різних напрямках чи в одному? – у відповідній комірці, зображають схематично вид руху.

Звертаємо увагу, що за даними малюнка чи відео можуть бути заповнені не всі стовпчики таблиці.



**Шаблон таблиці для роботи в групах  
над завданням з узагальнення уявлень учнів про рух**

	Скільки тіл рухається?	Який рух по прямій чи кривій?	Як рухаються тіла: в різних напрямках чи в одному?
<b>Умовні позначки</b>	Написати число 1, 2 або інше?		
<b>Малюнок 1</b>			
<b>Малюнок 2</b>			
<b>Малюнок 3</b>			
<b>Малюнок 4</b>			
<b>Відеоролик</b>			

На рис 5 представлено варіант заповненої таблиці, після обговорення в групах. Кількість стовпчиків в таблиці можна збільшити, наприклад додати стовпчик, яке тіло рухається швидше, яке повільніше тощо. Можна запитати учнів, а що ще ви можете сказати про рух тіл за малюнком?

	Скільки тіл рухається?	Який рух по прямій чи кривій?	Як рухаються тіла: в різних напрямках чи в одному?
<b>Умовні позначки</b>	Написати число 1, 2 або інше?		
<b>Малюнок 1</b>	1		
<b>Малюнок 2</b>	3		
<b>Малюнок 3</b>	2		
<b>Малюнок 4</b>	1		
<b>Відеоролик</b>	3		

*Рис. 5. Приклад виконання завдання з узагальнення уявлень учнів про рух однією із груп учнів експериментальної групи*

Ще одним ключовим поняттям, з яким необхідно познайомити учнів в підготовчій роботі до введення задач на рух – це «швидкість». Окрім цього необхідно ввести взаємозв'язок між трійкою величин швидкість, час, відстань і продемонструвати можливість знаходження однією величини за двома іншими. З цією метою, до змісту теми додали відповідне навчальне завдання.

*Навчальне завдання 3.* Дібрати методику, яка відповідає всім п'ятьом характеристикам діяльнісного підходу і дозволить реалізувати всі дидактичні цілі за дистанційної форми організації діяльності здобувачів початкової освіти при ознайомленні із поняттям «швидкість» і введенні взаємозв'язку між трійкою величин швидкість, час, відстань.

На лекційному занятті звертаємо увагу, що однією із методик, яка відповідає всім п'ятьом характеристикам діяльнісного підходу і дозволяє реалізувати всі дидактичні цілі є активне навчання, яке передбачає когнітивну, емоційну або фізичну діяльність, що розширює перелік можливих варіантів учнівської залученості до навчального процесу [11, с. 8]. Активне навчання сприяє когнітивному, соціальному та емоційному розвитку здобувачів початкової освіти. Основним чинником успішності такого навчання є кооперативне професійне навчання, яке чітко сплановано.

Демонструємо один із варіантів реалізації активного навчання, для якого використали такий інструмент як комікс. Про доцільність застосування коміксів при вивченні математики в початковій школі і зокрема для розв'язання задач на рух зазначається в дослідженнях таких авторів як Н. Руденко, А. Дмитрієва, О. Калашник, Д. Широков [1; 17; 18; 19].

В Енциклопедії сучасної України зазначено, що комікс (англ. *comics*, множина від *comic* – комедійний, комічний, смішний) – це графічно-оповідний жанр, у якому поєднано малярство (карикатуру, послідовність малюнків) і літературу (короткі тексти у вигляді «мовної бульки» чи «хмарки»); серія зображень із короткими текстами, що становлять історію; книжка з такими малюнками [9].

Про перевагу коміксів для подачі матеріалів говорять зарубіжні науковці Н. Yii Phoon, R. Roslan, D. Seelow, M. Shahrill, H. Said обґрунтовуючи це тим, що формат коміксів дозволяє змістовно передати великі обсяги інформації завдяки ілюстраціям та відповідає потреба в детальних описах, що робить читання зрозумілішим [19, С.140].

Суголосні з думкою С. Кері (S. Cary), фахівця, який вивчає комікси та є автора книги «Going Graphic: Comics at Work» і його послідовників Н. Руденко і Д. Широкова, щодо того, що комікси надають особливі можливості для вивчення предмету всім учнів, оскільки лімітований текст та графіка із цікавим сюжетом у коміксах робить їх зрозумілими для учнів початкової школи [1; 19]

Ураховуючи рекомендації С. Скворцовою, що навчальну інформацію у вигляді коміксів можна подавати в 3-4 класах, а не в 1-2, оскільки у дітей 6-7 років виникають труднощі зі сприйманням інтерпретації сюжетних особливо серійних картин (коміксів), для учнів 4 класу можна використовувати комікси. Демонструємо можливий варіант коміксу для учнів 4 класу за темою «Швидкість. Формування швидкості» [22, с. 11].

Для розробки коміксу використано сервіс Genial.ly (<https://genial.ly/>). В ньому розглядається історію яка трапилася з Флоренсіо і яку він розповів у коміксі «Пригоди Флоренсіо з велосипедом» своїм друзям (доступ до коміксу: <https://view.genial.ly/6364a16c97ce8b0018847b5b/interactive-content-komiksvasko>).

Діалог в коміксі, побудовано в такий спосіб, щоб друзі допомогли вирішити утруднення, яке виникло у Флоренсіо і це рішення буде новим знанням як для героя коміксі Флоренсіо так і для учнів (див. рис. 6). В такий спосіб учні будуть безпосередньо залучені до відкриття нового знання. Завдяки можливостям сервісу Genial.ly до деяких дописів додали активні елементи, які розгортаються і в них представлена додаткова інформація. При роботі над коміксом необхідно зауважити, що для того щоб розгорнути допис слід натиснути на відповідний активний елемент.

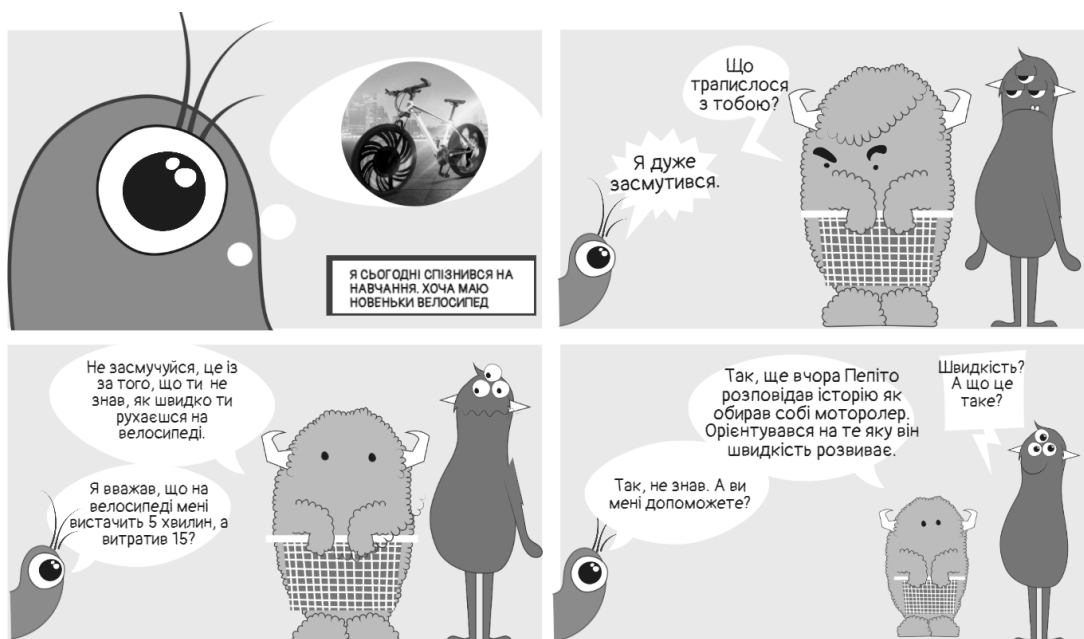


Рис. 6. Деякі зі сцен коміксі «Пригоди Флоренсіо з велосипедом»

Для вивчення коміксі, учнів пропонуємо об'єднали в групи по 4 особи, що можна зробити з використанням сесійних зал в Zoom. В кожній групі визначити відповідального за демонстрацію коміксі і того, хто буде фіксувати результати обговорення. Окрім цього можна запропонувати, в кожній групі, обрати, якщо з'явиться таке бажання, хто яку роль буде читати? Завдання, для кожної групи полягає в тому, щоб розглянути коміксі і визначити, в чому була проблема, яка описується в коміксі? Як її вирішили герої?

Після роботи в групах над коміксом, в спільній залі пропонуємо обговорити результат роботи кожної групи. В результаті зробити висновок, що таке швидкість і як можна її знайти знаючи відстань і час руху. Окрім того, слід обговорити, які виникли утруднення при роботі над коміксом, з чим вони пов'язані? А також з'ясувати, сподобалося учням працювати в такий спосіб на уроці чи ні?

Після такого обговорення бажано, запитати в учнів, чи могла з кожним із них трапитися така ситуація? Чи потрібно людині мати уявлення про швидкість і вміти її знаходити?

Опрацювання матеріалу уроку у вигляді коміксі, який демонстрував ситуацію наближену до реальної життєвої ситуації, дозволить продемонструвати безпосереднє використання математики на практиці, значущість знань і співвіднесення їх із досвідом самих

здобувачів освіти. Завдяки роботі в групі, учні матимуть змогу обговорити ситуацію, обмінятися думками, винести спільне рішення. Така робота сприятиме розвитку комунікаційних і соціальних умінь і навичок. Робота над коміксом дозволить активізувати емоційну сферу здобувачів освіти, оскільки вони залучені у реальну життєву ситуацію, а також і поведінкову сферу, так як продемонстрована поведінка учасників такої ситуації. Ситуація в коміксі вирішується через здобуття нового знання, що вплине на розвиток когнітивної сфери здобувачів освіти. Представлення матеріалу в такому вигляді дозволить вмотивувати учнів на необхідність оволодіння темою і стане позитивним досвідом взаємодії з однокласниками і вчителем, що дозволить набути позитивного досвіду навчання.

Питання підготовчого етапу, як зазначалося вище, повинні засвоюватися на високому рівні. Тому, для узагальнення взаємозв'язків між величинами швидкість, час, відстань доречними будуть завдання в яких пропонується порівняти ситуації, дані і шукані і прийти до узагальнення. З цією метою до змісту теми «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух» включили навчальне завдання 4.

*Навчальне завдання 4 (аналіз ситуації).* Розглянути можливий варіант організації діяльності здобувачів початкової освіти для узагальнення взаємозв'язків між величинами швидкість, час, відстань. Дати відповідь на такі запитання:

- 1) Які характеристики діяльносного підходу реалізовано при такій організації діяльності здобувачів початкової освіти?
- 2) Чому дібрано задачі саме такого змісту?
- 3) Щоб ви змінили в запропонованій діяльності.

Учням пропонується вправа: «Розглянь задачі. Порівняй чим вони схожі чим різняться? Яке буде розв'язання цих задачі? Який висновок можна зробити?»

Задача 1. Школа знаходиться на відстані 500 м від будинку Наталки. На дорогу до школи вона витрачає 10 хвилин. З якою швидкістю рухається Наталка?

Задача 2. Бабуся живе на відстані 180 км від онуків. На вихідних батьки з онуками відвідують бабусю, добираючись до неї на автомобілі і витрачаючи на дорогу 2 години. З якою швидкістю рухається автомобіль?

Задача 3. Старший брат Оленки мешкає на відстані 60 км від неї. Щосуботи він витрачає 2 години на мотоциклі, щоб відвідати Оленку і батьків. З якою швидкістю рухається мотоцикл?

В результаті порівняння, учні встановлюють, що схожим у задачах є те, що розглядається рух якогось об'єкта і даними задачі є відстань і час. В усіх задачах шуканим є швидкість. Різняться задачі ситуаціями: в першій говориться про рух Наталки, в другій – про рух автомобіля, в третій – про рух мотоцикла. Числові дані задачі також різні. Після розв'язання задачі, просимо, ще раз подивитися на ці задачі і на їх розв'язання і сказати, як кожного разу знаходили швидкість? В такий спосіб підводимо учнів до висновку, що не зважаючи на те, що ситуації і числові дані в задачах різні, про те щоб дати відповідь на запитання, яка швидкість в усіх цих задачах треба було відстань поділити на час.

Потім пропонуємо до кожної задачі скласти обернені де шуканими будуть відстань і час.

Можливий варіант відповіді здобувачів вищої освіти. Добираючи ситуації до задач, орієнтувалися на такі характеристики як значущість і мотивацію. Такі ситуації дозволили показати, чому це поняття є важливим у повсякденному житті? В задачах звертається увага, на важливість родинних стосунків, необхідність спілкування з усіма членами родини, навіть якщо вони знаходяться поодаль. Продемонстровано, як можна керувати часом, щоб правильно скоординувати свій день і приділяти увагу різним аспектам життя.

*Навчальне завдання 5 (аналіз ситуації).* На одному із уроків узагальнення за темою швидкість, взаємозв'язок між величинами швидкість, час, відстань учнів об'єднали в групи по 4 особи, кожна група повинна запропонувати своє обґрунтування того, навіщо людям знати, що таке швидкість і залежність між розглядуваними величинами.

Учні дали такі рекомендації:

- завчити, як вірш;
- багато разів проговорити вголос;
- написати на аркуші багато разів використовуючи різні кольори для букв;
- уявити трикутник в якому розташовані літери, що позначають величини і за ним відтворювати взаємозв'язок;
- проспівати правила;
- взяти три цеглинки LEGO поставити їх трикутником: вгорі червона – відстань, нижче зліва жовта – швидкість, нижче справа зелена – час (кольори такі як у світлофора). Потім прибираючи одну цеглинку – називати як знайти відповідну величину. У цьому разі орієнтуватися на те, якщо залишатимуться цеглинки які стоять одна на одній, то таку величину знаходимо діленням, якщо цеглинки стоять поряд, то таку величину знаходитимемо множенням.

*Запитання для аналізу ситуації:*

- Як ви гадаєте, яка мета такої вправи?
- Чому вчитель запропонував учням обмінятися інформацією щодо рекомендацій із ефективного засвоєння взаємозв'язків між величинами: швидкість, час, відстань, а не дав готові?
- В який спосіб можна оформити отримані рекомендації?

В підготовчій роботі окремої уваги потребують завдання на визначення характеру зміни відстані між об'єктами за одиницю часу і знаходження числового значення такої зміни. Ці уявлення є основою для введення другого способу розв'язання задачі на рух всіх видів. Основним прийомом з формування названих вище уявлень є порівняння. На вироблення умінь у здобувачів вищої освіти організовувати таку діяльність було спрямоване наступне навчальне завдання до теми «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух».

*Навчальне завдання 6.* Спираючись на вправу 2 [25, с. 51] спроектувати діяльність здобувачів початкової освіти так, щоб вона включала роботу в групах. Як ви гадаєте, чому для роботи над вправою запропоновано використати роботу в групах?

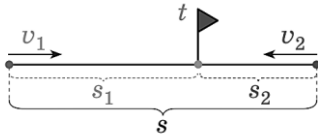
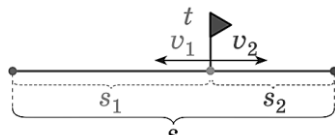
Наводимо один із варіантів виконання завдання здобувачами вищої освіти.

Кожній групі учнів пропонуємо, спираючись на схему, змодельовати вид руху. В групах визначити ролі, хто буде рухатися, а хто – фіксуватиме результати. Для зручності роботи кожній групі пропонуємо шаблон для заповнення (див. табл. 3). Кожна група, може вказати свої значення швидкості і часу, наприклад один крок за секунду, чи два кроки за секунду. Потім записати за скільки секунд вони наблизилися чи віддалилися.

Після, цього пропонуємо кожній групі представити результати роботи. Порівняти схожість і відмінність запропонованих ситуацій і встановити, на що це впливає?

Таблиця 3

**Шаблон для виконання завдання з дослідження ситуацій одночасного руху двох тіл назустріч одне одному і у протилежних напрямках**

Завдання	Ситуація 1	Ситуація 2
		
Який вид руху?		
Як змінюється відстань між тілами протягом всього часу?		
З чого складається S?		
Який час витрачає кожне тіло на рух?		
На скільки змінюється відстань між тілами за одиницю часу?		

*Навчальне завдання 7.* Розробити завдання для неформального оцінювання здобувачів початкової освіти за питаннями теми «Підготовча робота до ознайомлення із задачами на рух» метою яких є повторення і відпрацювання набутих уявлень. При впорядкуванні завдань орієнтуйтеся на Таксономію Блума. Для створення завдань можна використати цифрові сервіси, що дозволяють створити інтерактивні завдання чи інтерактивні робочі аркуші.

Як орієнтир здобувачам вищої освіти, було запропоновано розглянути інтерактивний робочий аркуш «Досліджуємо одночасний рух двох тіл у різних напрямках» розроблений в сервісі Wizer.me (<https://app.wizer.me/>). Мета якого: формувати уявлення визначення числового значення і характеру зміни відстані між двома тілами за одиницю часу. Доступ до інтерактивного робочого аркуша: <https://app.wizer.me/learn/WVZA7S>

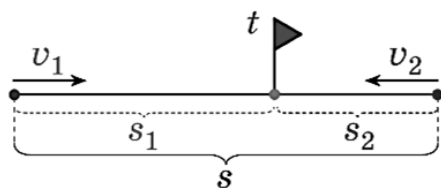
Інтерактивний робочий аркуш містив 10 завдань. Три завдання були спрямовані на те, щоб пригадати, що таке швидкість, зв'язок між величинами швидкість, час і відстань, а також одиниці вимірювання

швидкості, часу і відстані. Решта завдань, стосувалися безпосередньо поняття про визначення характеру і числового значення зміни відстані між двома тілами за одиницю часу.

При впорядкуванні завдань інтерактивного робочого аркуша орієнтувалися на Таксономію Блума, включили завдання як низького так і високого рівнів. Завданнями низького рівня – обрати завдання на застосування набутої інформації. Наприклад: «Розглянь ситуацію. Зроби висновки: як змінюється відстань між тілами?» (див. рис. 7) і «Впишіть відповідь в таблицю, що стосується представленої ситуації» (див. рис. 8).

**Розглянь ситуацію. Зроби висновки: як змінюється відстань між тілами.**

Два учні, які стояли в протилежних кінцях класної кімнати, рушили одночасно назустріч один одному, зустрілись і зупинилися.



- a** зменшується       **b** збільшується       **c** не змінюється

*Рис. 7. Завдання інтерактивного робочого аркуша на застосування інформації виду – тест з однією правильною відповіддю*

Завдань такого виду було п'ять. Щоб урізноманітнити роботу учнів над аркушем такі завдання представили у різному вигляді: як тест з однією правильною відповіддю (див. рис. 7), як завдання в якому правильне слово слід вписати, як запис виразів на мітках зображення і як записати правильну відповідь (див. рис. 8).

**Впишіть відповідь в таблицю, що стосується представленої ситуації.**

Із двох міст А і В одночасно назустріч один одному виїхали два автомобілі – «Опель» і «Мазда». «Опель» їхав зі швидкістю 75 км/год, а «Мазда» – зі швидкістю 90 км/год.

На скільки кілометрів зближаться автомобілі через годину?	
На скільки кілометрів зближаться автомобілі за 2 години?	
На скільки кілометрів зближаться автомобілі за 3 години?	

*Рис. 8. Завдання інтерактивного робочого аркуша на застосування інформації виду – запиши правильну відповідь*

У робочому аркуші використали три завдання високого рівня Таксономії Блума, які відповідають рівням аналізу і синтезу. Два завдання потребували аналізу ситуацій відповідно до якої слід було здійснити класифікацію (див. рис. 9) і на основі визначення взаємозв'язків встановити відповідність (див. рис. 10).

Розподіли на групи, за тим, як змінюється відстань між тілами: зменшується або збільшується

<p>Попрощавшись, дві пані пішли у протилежних напрямках. Середня швидкість пані в білому – 50 м/хв, а пані в коричневому – 40 м/хв</p>	<p>Під час тренувань два спортсмени-лижники виїхали одночасно назустріч один одному: один – із середньою швидкістю 312 м/хв, а другий – 288 м/хв</p>	<p>З Римського аеропорту ім. Леонардо да Вінчі вилетіли одночасно у протилежних напрямках два пасажирські літаки: у Лондон і в Афіни. Літак Рим-Лондон летів із середньою швидкістю 950 км/год, а літак Рим-Афіни – 850 км/год.</p>	<p>Два туристи вийшли одночасно з музею Леонардо да Вінчі і пішли у протилежних напрямках. Середня швидкість одного туриста 4 км/год, а іншого – 5 км/год.</p>
--	--	---	--

зменшується

збільшується

Рис. 9. Завдання інтерактивного робочого аркуша на класифікацію

Встанови відповідність між задачею і схемою до задачі.

<p>Два автомобілі одночасно відїхали від будинку в протилежних напрямках. Один автомобіль рухався зі швидкістю 90 км/год, а інший – 80 км/год. Як змінювалася відстань між автомобілями щогодини?</p>	
<p>Два автомобілі розпочали рухатись одночасно назустріч один одному й зустрілися за 3 год. Швидкість руху одного автомобіля – 90 км/год, а іншого – 80 км/год. Скільки годин рухався кожний автомобіль?</p>	
<p>Два вершники виїхали одночасно з двох селищ назустріч один одному і зустрілися за 3 год. Один вершник їхав зі швидкістю 16 км/год, а інший – зі швидкістю 15 км/год. Як змінювалася відстань між вершниками щогодини?</p>	

Рис. 10. Завдання інтерактивного робочого аркуша на встановлення відповідності

Ще одним завданням було завдання високого рівня синтез, яке полягало у тому, що необхідно було намалювати ситуацію, яка ілюструє рух тіл в різних напрямках при якому відстань між тілами збільшується. Виконання такого завдання потребує творчого підходу,



поєднання набутих елементів знань в нове ціле – запропонувати ситуацію яка відповідала б визначеним умовам. Можливості сервісу Wizer.me дозволяють створювати завдання такого виду, в яких учні можуть намалювати певний рисунок чи завантажити зображення з пристрою. На рис. 11 представлено один із варіантів виконання такого завдання учнем/ученицею (див. рис. 11).

Намалюй ситуацію, яка ілюструє рух тіл в різних напрямках при якому відстань між тілами збільшується.

Можна завантажити зображення.

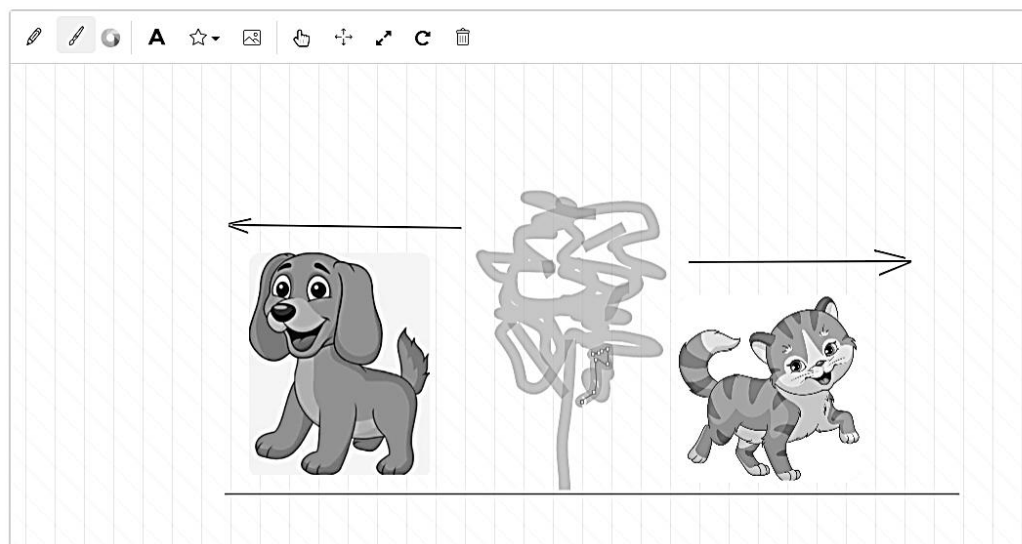


Рис. 11. Варіант виконання завдання в інтерактивному робочому аркуші Wizer.me рівня синтез

На другому етапі з ознайомлення з видами задач на рух і способами їх розв'язання спиралися на відповідні вправи підручника математики для 4 класу авторів С.Скворцової і О.Онопрієнко [25, с. 54-62] оскільки вони відповідають характеристикам діяльнісного підходу.

Суголосні з С. Скворцовою і О.Онопрієнко, що задачі на зустрічних рух і на рух в протилежних напрямках в яких шуканим є відстань, краще вводити паралельно. Так само, і для видів задач в яких шуканими є швидкість і час. Оскільки, така послідовність сприятиме формуванню правильних узагальнень про рух і засвоєнню алгоритмів їх розв'язання в коротшій період часу, ніж окремо розглядати кожен із видів задач – спочатку рух на зустріч, а потім в протилежних напрямках. Для задач, в яких шуканим є відстань і швидкість, спочатку знайомимо з першим способом розв'язання, а пізніше – з другим.

Акцентуємо увагу майбутніх вчителів початкових класів на тому, що для формування загального уміння розв'язувати будь-які задачі на рух краще чергувати різні форми роботи індивідуальну, роботу в парах і групах. Пріоритетними при вивченні теми задачі на рух є завдання які потребують зміни ситуації і дослідження впливу такої зміни на розв'язання задачі; порівняння задач в яких змінена якась із умов і встановлення впливу відмінності на розв'язання задачі; формулювання і розв'язання обернених задач; складання задач за малюнком чи схемою.

Відповідно до сказаного вище до теми «Задачі на рух тіл в різних напрямках» навчальної дисципліни «Методика навчання математичної освітньої галузі» включали відповідні навчальні завдання які сприятимуть підготовці майбутніх вчителів початкових класів до формування умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Серія навчальні завдань до теми  
«Задачі на рух тіл в різних напрямках»**

Номер завдання	Зміст навчального завдання
1.	За вправою 1 [25, с. 54] спроектувати діяльність з ознайомлення здобувачів початкової освіти із задачами на одночасний рух двох тіл у різних напрямках в яких шуканим є відстань. Продумати можливість чергування різних форм роботи за такої організації.
2.	Запропонувати варіант ознайомлення із задачами на одночасний рух двох тіл у різних напрямках в яких шуканим є швидкість (перший спосіб розв'язання) з реалізацією методичних прийомів: утворення задачі нового виду із задачі відомого виду через складання оберненої задачі і зміна ситуації задачі.
3.	Розглянути завдання 1 [25, с. 60]. Які методичні прийоми і методи пропонуються для ознайомлення із другим способом розв'язання задач на одночасний рух двох тіл у різних напрямках в яких шуканим є швидкість? Подумати, які форми роботи над цим завданням можна запропонувати?
4.	Спроектувати діяльність здобувачів початкової освіти для дослідження задач на одночасний рух двох тіл у різних напрямках в яких шуканим є час. Для цього використати такі методичні прийоми як: утворення задачі нового виду із задачі відомого виду через складання оберненої задачі і зміна ситуації задачі.
5.	Запропонувати варіант проведення роботи з формування умінь розв'язувати задачі на одночасний рух двох тіл у різних напрямках, яка включає роботу в групах.

Діяльнісний підхід є основою організації освітнього процесу в сучасній початковій школі, тому підготовка здобувачів вищої освіти до його впровадження в освітню практику є одним із першочергових завдань. Вказані факти визначили необхідність внесення змін до освітніх компонент освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Початкова освіта взагалі і до «Методики навчання математичної освітньої галузі» зокрема. В рамках дослідження увагу зосередили на підготовці майбутніх вчителів початкових класів до формування в молодших школярів умінь розв'язувати задачі на рух на засадах діяльнісного підходу. Відповідно до визначених складових такої підготовки описали діяльність що включає: формування уявлення у здобувачів вищої освіти про сутність поняття «задача на рух»; види задач на рух; процес формування умінь молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі на рух як поетапну діяльність; вироблення умінь у здобувачів вищої освіти обирати форми, методи, прийоми навчання з урахуванням п'яти характеристик діяльнісного підходу; проектування і реалізацію освітньої діяльності з їх

використанням при формуванні умінь молодших школярів розв'язувати задачі на рух.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Stephen C. Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom. Heinemann, 2004. 218 p. URL: [https://studopedia.com.ua/1\\_53014\\_sutnist-izastosuvannya-diyalnisnogo-pidhodu-v-pedagogitsi.html](https://studopedia.com.ua/1_53014_sutnist-izastosuvannya-diyalnisnogo-pidhodu-v-pedagogitsi.html)
2. Богуславський М.О. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці. *Шлях освіти*. 2010 № 1. С. 6-9.
3. Гісь О. М. Математика : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 224 с.
4. Гісь О. М. Математика : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 224 с.
5. Гура Т., Рома О. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. URL: <https://znayshov.com/FR/16166/714-26-40.pdf>
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
7. Діяльнісний підхід у школі Рейчел Паркер (Rachel Parker) і Бо Ст'єрне Томсен (Bo Stjerne Thomsen) URL: [https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-atschool\\_ukranian\\_version.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-atschool_ukranian_version.pdf)
8. Діяльнісний підхід у школі. Біла книга. 2019. URL: [https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-atschool\\_ukranian\\_version.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/ltp-atschool_ukranian_version.pdf)
9. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-1449>
10. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 4 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 2. Київ : УОБЦ «Оріон», 2021. 128 с.
11. Листопад Н.П. Вивчення величин на уроках математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу Київ. *Педагогічна думка*, 2020 72 с.
12. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
13. Підручники для НУШ: які книжки обрали школи. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/pidruchnyky-dlya-nush-yaki-knygy-obraly-shkoly/>
14. Планування уроку та мотивація учнів у межах проблемно-орієнтованого та емпіричного навчання. Фінський досвід. URL: [https://znayshov.com/News/Details/planuvannia\\_uroku\\_ta\\_motyvatsiia\\_uchniv\\_u\\_mezhakh\\_problemno-orientovanoho\\_ta\\_empirichnoho\\_navchannia](https://znayshov.com/News/Details/planuvannia_uroku_ta_motyvatsiia_uchniv_u_mezhakh_problemno-orientovanoho_ta_empirichnoho_navchannia)
15. Приходько А. Де шукати витoki сучасних освітніх технологій. *Рідна школа*. №14, 2005. 52 с.
16. Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь. Київ: НАПН України, 2015. 118 с.
17. Руденко Н. М., Калашник О. С., Дмитрієва А. А., Широков Д. Л. Формування умінь розв'язування задач на рух в учнів початкової школи за допомогою коміксів. *Young Scientist*. № 10 (98). October. 2021. С.291-295. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-60>
18. Руденко Н.М., Дмитрієва А.А., Широков Д.Л. Формування умінь розв'язування задач на рух в учнів початкової школи за допомогою коміксів. *Sectoral research XXI: characteristics and features: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and*

- Theoretical Conference*. Vol. 2. October 15. 2021. Chicago, USA: European Scientific Platform. С.38-40. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-15.10.2021>
19. Руденко Н.М., Широков Д.Л. Застосування Е-ресурсів у процесі створення коміксів на уроках математики в початковій школі. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. Випуск 41. Т.2. 2021.С.138-143. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/2.27>
  20. Савченко О.Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспект *Початкова школа*. 2011. № 8.
  21. Самойлов С., Ціперко Т. Діяльнісний підхід в організації освітнього процесу на уроках інтегрованих курсів природничої освітньої галузі (5-6 класи). URL: [https://znayshov.com/FR/15692/mv\\_58-172-190.pdf](https://znayshov.com/FR/15692/mv_58-172-190.pdf)
  22. Скворцова С. Задачі на рух: методика проведення підготовчої роботи. *Учитель початкової школи*. 2016. № 6, С. 7–11. URL: <https://cutt.ly/СТgvXIY>
  23. Скворцова С. О., Онопрієнко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 320 с.
  24. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 136 с.
  25. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 136 с.
  26. Сорочан Т.М. Учитель нової школи. Підготовка тренерів для навчання вчителів нової української школи. 2018. № 3. С. 18-21.
  27. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3 - 4 клас.URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf>
  28. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3 - 4 клас.URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>
  29. Фіцула М.М. Педагогіка: посібник. Київ: Академія, 2001. 527 с.

**Гаврило О. І.**

*кандидат біологічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка*

## **ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ ТА ВИХОВАНЦІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

З аналізу найважливіших документів, що визначають цілі неперервної освіти в Україні, можна зрозуміти, що головною метою тих, хто працює над вихованням юного покоління, є формування життєвої компетентності у дітей. Це означає, що окрім передачі теоретичних знань, необхідно забезпечити учням можливість взаємодії в соціальному середовищі навколо них, щоб вони могли стати активними учасниками громадського життя вже на ранніх стадіях навчання. Зараз

освітня система України змінюється на користь формування ціннісних орієнтирів у дітей. Також не треба забувати, що як кожна країна світу, Україна стикається із завданням збереження природного середовища та формування нового погляду на виховання дітей з огляду на входження країни до європейської сім'ї.

Щоб забезпечити досягнення таких цілей, українські педагоги звертаються до світового досвіду, особливо збільшується інтерес до систем освіти європейських країн, і серед них виділяють Німеччину, яка може бути прикладом як у взаємодії шкіл з громадськістю, так і в організації співпраці всередині колективу педагогів, які забезпечують розвиток та навчання дітей у школі. Німецька система освіти цікавить українське суспільство, оскільки забезпечує високий рівень життя і успішну економіку країни.

Дослідження викладачів Ніжинського державного педагогічного університету та праці Л. Цибулько показують, що німецька система освіти має багато цікавих аспектів, які можуть бути корисними і для України. Це може стосуватися формування компетенцій учнів та організації освітнього процесу [1; 8]. В. Ломакович досліджує нові методичні підходи до екологізації шкільної освіти в Німеччині, звертаючи увагу на можливості вчителя застосовувати проблемні ситуації, рольові ігри, технічні засоби та практичну діяльність, щоб активно залучати учнів до вивчення проблем, що стосуються сучасного суспільства [5].

Н. Рокіцька вивчає історичні аспекти та сучасну систему підготовки вчителів для різних типів шкіл, звертаючи увагу на багаторівневість та різноманітність педагогічної освіти. Особливу увагу приділяється річному-півторарічному стажуванню між теоретичною підготовкою та професійною діяльністю, яке дозволяє здобувачам вищої освіти підвищити свої професійні якості як педагога. Ці дослідження підтверджують результати проведених досліджень у сфері професійної освіти майбутніх вчителів початкових класів у Німеччині [6].

Високий рівень початкової освіти у німецьких школах залежить від середовища, в якому діти навчаються, і це є предметом дослідження для В. Ромашенко. Автор вважає, що технічне, методичне та програмове забезпечення є ключовими складовими формування освітнього середовища. Для побудови такого середовища необхідно враховувати вік учнів, їх інтереси та стимулювати розвиток, а також забезпечити природне входження дитини в соціум та комфортне навчання. Цей підхід є відповіддю на запити сучасного мультикультурного суспільства [7].

В. Громовий досліджує практичні проблеми організації і предметного середовища в дитячих садках та початкових школах Німеччини з природовідповідним підходом. Автор робить цікаві спостереження за поведінкою дітей в закладах освіти та розглядає дитинство як період природного розвитку, що не потребує надмірної організованості часу та обмежень у русі, а має містити елементи мимовільного навчання [3].

Наше дослідження передбачає аналіз форм та напрямків роботи початкових шкіл Німеччини, спрямованих на інтеграцію дітей

дошкільного і молодшого шкільного віку в суспільство, та висвітлення можливостей їх використання українськими школами для підвищення ефективності соціалізації учнів. Саме це визначаємо за мету. Для досягнення мети виділимо як окремі адміністративно-організаційні аспекти освітнього процесу і співпраці закладів освіти Німеччини, які дозволяють реалізувати цей напрямок роботи, так і певні недоліки або проблеми цієї сфери в порівнянні з Україною.

#### *Принципи забезпечення ефективного спілкування всередині дитячого колективу в дитсадках і початкових школах Німеччини*

Німецька освіта віддає перевагу інвестуванню у навчання дітей та розвитку кожної громади. Школа відіграє важливу роль в продовженні виховання дітей в родинному середовищі, формуванні у них розуміння етичних, культурних і релігійних цінностей суспільства, підвищенні соціальних навичок дітей і забезпеченні всебічної освіти для майбутнього життя. Успіх у цих завданнях залежить від співпраці між керівництвом школи, батьками та вчителями. Початкові школи в Німеччині активно співпрацюють з сім'ями та іншими закладами освіти, включаючи школи, дитячі садки або позашкільні центри.

Вважаємо найважливішим те, що початкова освіта в ФРН орієнтована на формування життєвої компетентності учнів, що втілюється в спільних принципах, які включають відносини між учасниками освітнього процесу. Важливість цих цінностей відображається на території шкільної спільноти та розглядається у шкільних програмах та в медіаресурсах, що допомагає вихованцям засвоювати відповідні компетентності. Метою визначення цих цінностей не є лише розвиток конкретної школи, а й усієї освіти в цілому, включаючи початкову школу міста Бьоннінгштедт: «Ми хочемо навчити наших учнів вчитися та мислити самостійно, тому що лише передача інформації чи робота, орієнтована на іспит – це недостатня підготовка до майбутнього» [11]. Багато початкових шкіл та дитячих садків пропагують відкритість та толерантність як фундаментальні настанови, засновуючись на прийнятті різноманітності та індивідуальних особливостей кожної людини. Наприклад, школа Фрідріха Ельверса акцентує увагу на розвитку критичного мислення та творчості: «Зробити сильним для самостійного життя в школі, на роботі, у вільний час, в сім'ї та суспільстві» [10].

Таку спрямованість німецьких початкових шкіл на практику пристосування дитини у суспільстві відзначає і директор Німецько-української міжкультурної школи М. Гончарук. Педагог звертає увагу на те, що учні отримують не просто теоретичні знання з кожного окремого навчального предмета. Усі види діяльності об'єднують інтегровані знання про свій край і суспільство, і включають різні галузі, які стосуються життя дитини в певному соціумі. Завдання добираються, орієнтуючись на рівень здібностей кожної дитини. Зі свого досвіду М. Гончарук виділила такі найголовніші особливості змісту й організації освітнього процесу в Німеччині: в першу чергу вивчення культури рідної країни в поєднанні виховання поваги до цінностей усього людства; збереження довкілля, дотримання миру і прав людини; розвиток мовлення і техніки читання; включення в програми актуальних питань

сучасного життя (таких як правила дорожнього руху, гендерне виховання або формування правильної поведінки під час надзвичайних ситуацій); використання диференційованих завдань відповідно до можливостей учнів; перерозподіл часу вивчення тем із врахуванням успішності їх засвоєння; врахування соціальної ситуації та емоційності кожного учня; різнобічний розвиток дитини; спрямування на розвиток навчальних умінь і когнітивних психічних процесів, особливо мислення; розширення змісту факультативних предметів і продовження вивчення тем у повсякденному житті (під час занять та ігор після уроків, вдома) [2]. Для нас це означає, що просторове середовище, структура уроків, а також навчальні матеріали та робочі процеси розроблені таким чином, щоб діти могли якнайчастіше вчитися з метою, яку вони поставили перед собою в індивідуальному порядку. Факультативні курси завжди інтегровані в уроки, щоб уможливити навчання в іншому місці, наприклад, у пожежній бригаді, на фермі тощо. Також постійно залучають експертів (поліцейських, стоматологів та інших), які збагачують уроки практичними знаннями. Батьки також іноді запрошуються на уроки як помічники (наприклад, для читання).

Замовлення та структурна допомога відіграють тут важливу роль. Вони можуть дати дітям впевненість у їхній власній творчій свободі та допомагають їм знайти свій власний шлях навчання і не втратити його з поля зору. Також потрібно використовувати в навчанні індивідуальність учнів та дати їм можливість вчитися й діяти незалежно. Ми вважаємо, що це може бути успішним лише у невимушеній навчальній атмосфері. Це може статися лише в тому випадку, якщо відмінності у навичках та досягненнях дітей розглядатимуться як надбання. Усі дорослі (вчителі, вихователі, керівництво) своїм базовим ставленням показують, що довіряють дітям. Педагоги пояснюють свої педагогічні дії і таким чином зміцнюють сили та впевненість у собі кожної дитини і визнають помилки важливими та необхідними етапами у процесі навчання. Спільність та сумісність також мають бути фаворитами. Ось чому німецькі школи пояснюють, що хочуть організувати шкільні справи і життя так, щоб повсякдень діти могли спостерігати спільні дії дорослих.

Педагогічні колективи вважають, що над усіма навчальними та організаційними заходами одна думка повинна панувати: «Ми хочемо жити в мирі». Ця заява про місію освіти формує педагогічні цілі, принципи навчання та є підґрунтям у спілкуванні один з одним. З цієї причини існуючі шкільні програми змінюються відповідно до процесу, щоб можна було далі розвивати місію освіти.

Для досягнення мети навчального закладу вчителям, учням та їх батькам надається свобода у багатьох аспектах життя школи, використовуючи диференційований підхід до кожного учня, поєднуючи продуктивність з відкритістю та дружньою атмосферою в колективі. Ці принципи сприяють творчому, критичному, незалежному, допитливому та соціально свідомому розвитку випускників.

Наприклад, для забезпечення мирного спілкування усіх дотичних до початкової школи міста Бьоннінгштедт було прийнято рішення дотримуватися певних принципів, таких як:

- доброзичливість, ввічливість та допомога кожному, а також повага до всіх;

- довіра один до одного, щирість та чесність;
- уникати будь-якого насильства або залякування;
- надавати допомогу та отримувати її від учителів та керівників, якщо ми не можемо допомогти самі;
- нести відповідальність за наше навчання, проте дозволяти іншим допомогти нам;
- дотримуватися вказівок викладачів та керівників;
- дбайливо ставитися до майна школи та наших однокласників;
- спільно працювати, щоб зміцнити наш колектив.
- якщо ми граємо за правилами, можемо всі разом почуватися добре в школі [11].

У початковій школі міста Шлоссборн проголосили, що відкритість та терпимість визначають шкільне життя. Відкритість та толерантність є фундаментальними установками для усіх хто працює з дітьми. Відкритість означає, що до всіх у школі ставляться неупереджено, відкриті для дискусій та знаходять для цього час. Будучи дорослими, педагоги прагнуть бути прикладом для наслідування для дітей. Відкритість також означає, що школа є відкритою для зовнішнього світу (це стосується як людей, які не належать до шкільної спільноти, так і до установ), відкрита для нових пропозицій, приймання та інтеграції нового. Толерантність проявляється на людському рівні у прийнятті відмінностей. Кожному дозволено бути таким, яким він є, якщо це не суперечить благополуччю суспільства. Розглядається індивідуальність та неоднорідність як багатство на усіх рівнях. Це стосується навичок, знань і дій людей у школі, а також різних думок або підходів до роботи [12].

Початкова школа Фрідріха Ельверса використовує у своїй роботі деякі ключові ідеї Януша Корчака (зазначені в Декларації прав дитини) як основу своєї роботи, щоб сформувати певну атмосферу відносин між всіма учасниками шкільної спільноти:

- ✓ Дитина має право на любов та повагу.
- ✓ Дитина має право жити сьогоднішнім.
- ✓ Дитина має право бути чи стати самою собою.
- ✓ Дитина має право на помилку.
- ✓ Дитина має право на невдачу.
- ✓ Дитина має право на серйозне ставлення.
- ✓ Дитина має право на те, щоб її цінували такою, якою вона є.
- ✓ Дитина має право бажати, вимагати, просити.
- ✓ Дитина має право на секрети.
- ✓ Дитина має право на брехню, обман, крадіжку. (Вона не має права брехати, обманювати та красти).
- ✓ Дитина має право на повагу до свого майна та бюджету.
- ✓ Дитина має право на повагу до її болю.

Виходячи з цих положень, батьки, вчителі, учні та молодь разом визначили декілька цілей, які вони намагаються досягти. В першу чергу – це навчитися бути відповідальним за своє життя будь-де: і вдома, і у школі, і серед інших людей. Для досягнення цілей вважають необхідним дотримуватися таких правил:



- ✓ чітко формулюємо очікування та встановлюємо чіткі наслідки;
- ✓ сприяємо взаємодії з повагою один до одного;
- ✓ навчаємо самостійному навчанню та діяльності;
- ✓ заохочуємо командну роботу на всіх рівнях школи;
- ✓ приймаємо усіх, що мають свої сильні та слабкі сторони, та надаємо їм індивідуальну підтримку;
- ✓ ми навчаємо базовим навичкам та вмінням, необхідним для життя;
- ✓ ми підтримуємо співпрацю з усіма, пов'язаними зі школою, а також з позашкільними закладами та установами;
- ✓ у нас завжди повинне бути доброзичливе та приязне спілкування одне з одним;
- ✓ ми ніколи не допускаємо насильства у будь-якій формі та порушення правил;
- ✓ наша школа – безпечне місце, де ніхто не повинен бути в страху;
- ✓ ми надаємо цінність другорядним чеснотам, таким як пунктуальність, порядність, працьовитість та ввічливість [10].

Для забезпечення розвитку як фізичного, так і психічного здоров'я дітей їм потрібно дати можливість рухатися і взаємодіяти з оточуючим середовищем. Дитсадки і початкові школи повинні мати спеціально обладнані приміщення та території з доріжками, батутами, драбинками, хатинками на підвищенні тощо. Звична для нас заборона на активний рух у школах і дитсадках перешкоджає природним схильностям дітей до активності, адже вони повинні мати можливість розвиватися відповідно до своїх природних потреб. Для цього необхідно змінити погляди дорослих на безпечну поведінку дітей та надати їм можливість досвіду через рух і взаємодію з оточуючим середовищем.

Територія дитячих садків в Німеччині не поділена на групові майданчики. Замість цього, спільні прогулянки для дітей різного віку грають важливу роль у розвитку навичок спілкування, розуміння і поваги один до одного. У німецьких дитсадках зазвичай невелика кількість дітей у групах, що дозволяє формувати змішані за віком колективи на прогулянках без перевантаження емоційної сфери дошкільників. Українські ЗДО часто мають більші групи дітей, що може ускладнювати організацію прогулянок для дітей різного віку. Однак, існують і малокомплектні дитсадки різних форми власності, де вихованці окремих вікових груп займаються разом, і мають можливість засвоювати правила спілкування з дітьми іншого віку.

У німецьких початкових школах також є спільні прогулянки та уроки для різних класів. Більше того, в деяких випадках дитячі садки й початкові школи територіально розміщені поряд, і учні після уроків можуть не тільки гратися разом із дошкільниками, але й брати участь в догляді за ними. Вільне спілкування дітей з різних груп і класів є бажаним, але тільки за умови створення відповідних умов і можливості приділення уваги вихователів або вчителів до усіх дітей.

У дитячих садках Німеччини немає жорсткого графіка для їжі, сну та занять. Дитина може самостійно обирати діяльність: для цього використовуються таблички з назвою виду діяльності та кишеньками

для фотографій дітей, які обирають діяльність і самостійно вставляють фото до відповідної кишенки. Так вони самостійно поділяються на групи, а педагог завжди знає, де той чи інший вихованець. Пісочні годинники допомагають лімітувати час заняття одним видом діяльності. Це сприяє індивідуалізованому розвитку відповідно до інтересів та здібностей дитини.

У порівнянні з українськими закладами дошкільної освіти, німецькі дитячі садки дають більше можливостей для знаходження занять, вибору пріоритетів та насолоди дитинством. Однак, деякі діти можуть потребувати допомоги та стимулювання, оскільки вони не вміють самостійно знаходити заняття для себе. Німецькі вихователі дозволяють дітям помилятися, тоді як українські педагоги часто оцінюють результати дитячої діяльності з точки зору дорослих. Однак результати перевірки успішності учнів початкових шкіл в Німеччині показують, що більшість дітей не готові до навчання і не вміють учитися. Тому варто надати можливість вибору дітьми улюбленої діяльності, але також включати елементи навчання.

У початковій школі на уроках вчитель керує діяльністю, але також має можливість здійснювати індивідуальний підхід не лише до кожного учня, але й приділяючи більше або менше часу на вивчення певних тем, чи навіть навчальних предметів, у залежності від успішності їх засвоєння. При цьому уроки повинні бути чітко структуровані, диференційовані, індивідуалізовані, вмотивовані та засновані на планах підтримки. Вчителі та учні в ході процесу домовляються про правила співпраці й життя у школі, дають відгуки, укладають контракти, налагоджують відносини й адекватно реагують на різні ситуації, що трапляються. Одночасно застосовуються різні цікаві форми, які сприяють об'єднанню дитячого колективу (диспути, спортивні змагання тощо), де учні зміцнюють свою самооцінку та сприймання інших, і можуть легше пристосуватися до громади. Так у дітей підвищується впевненість, вони краще навчаються й спілкуються, навчаються розуміти себе та однокласників, правильно сприймати критику, приймають правила та норми поведінки. Тобто, розвиваються їхні комунікативні навички. Для вчителів це означає, що вони долають конфлікти. Вони впевнені у допомозі та підтримці керівництва школи та педагогічного колективу. Проблеми з одним учнем – це завжди завдання для всього колективу.

У німецьких дитячих садах та початкових школах є багато можливостей для самостійного навчання, такі як цифри на сходах, візуалізація суспільних цінностей, дерева для лазіння й домашні тварини на території, а також будівельні матеріали, які вихованці можуть вільно використовувати. Ігровий майданчик включає велику різноманітність локацій: крім асфальтованих майданчиків, є футбольне поле з воротами, різні цікаві фігури для скелелазіння (наприклад, корабель або альпіністська вежа), столи для настільного тенісу, будиночок відпочинку, де можна взяти різноманітне ігрове обладнання.

Функції шкільного соціального працівника не обмежуються формальною працею, він є помічником і об'єднувачем: підтримує вчительський колектив в ході освітнього процесу, за потреби наглядає

за дітьми в особливих ситуаціях, і разом з вчителями підтримує зв'язок з батьками та іншими установами, і гарантує, що розроблені школою педагогічні принципи також застосовуються у другій половині дня.

В початкових школах як частина факультативу релігійної освіти проводиться «соціальна година», яка відбувається один раз на тиждень, якщо це дозволяє розклад школи. Ця година може бути призначена для обговорення досвіду вихідних днів дітьми. Крім того, на цей час можуть бути заплановані ігри, спрямовані на вдосконалення соціальних навичок, такі як «добра справа», «теплий душ» чи «таємний друг», або заспокійливі справи та уявні подорожі.

Тут може бути виділений час для проєкту «Фаустлос», запровадженого в деяких школах (наприклад, у містах Бьоннінгштедт та Шлоссборн), спрямований на викладання дітям навичок передбачення та розв'язування міжособистісних конфліктів. Мета проєкту «Фаустлос» полягає в тому, щоб допомогти дітям зрозуміти, як виникають конфлікти, як зрозуміти про їх загрозу за позами, жестами та мімікою опонента (мовою тіла), а також навчити протидіяти розгорянню сварки. Крім того, учні навчаються обговорювати суперечки на класних радах та самостійно вирішувати їх у більш старшому віці. Так звана «рада класу» проводиться під час «соціальної години» і служить засобом вирішення конфліктів у класі.

В межах фізичного виховання проводиться гурток «Боротьба та бійка», щоб дати учням можливість навчитися чесної боротьби відповідно до їхнього віку. Гурток спеціалізується на відповідному рівні для кожного класу. Тут допомагають учням навчитися через спортивні змагання розв'язувати конфлікти, особливо ті, в яких є бажання фізично довести свою перевагу. Гасло такого гуртка – вирішення суперечок без кулаків. Для того, щоб запропонувати дітям різноманітні ігрові можливості та навчити чесно грати, на щоденних перервах доступні бокси з різноманітним ігровим обладнанням (наприклад, скакалками, м'ячами, повідками для коней, шинами та різними ракетками). Гра один з одним має підтримуватися узгодженням і дотриманням правил та угод між собою.

Встановлення «активної перерви» зарекомендувало себе за кілька років. Їх проводять двічі на тиждень під час великої перерви. Учням доступний широкий вибір рухових, координаційних і спритних ігор. Коли вони починають навчання, учні отримують абонемент на перерву, який вони повинні пред'явити, щоб взяти обладнання. Четвертокласники несуть відповідальність за те, щоб оренда та повернення ігрового обладнання пройшли без проблем. Використовуючи ігрове обладнання, можна досягти більшої гармонійності та інтенсивності ігрового періоду. Шкільне подвір'я з численними зеленими насадженнями та багатством ігрового обладнання заохочує до творчої ігри.

Класні поїздки та екскурсії також допомагають учням у соціальній взаємодії в класі, а загальні зустрічі їх з учителями і керівництвом школи стимулюють дітей бути активними учасниками життя школи та відповідально ставитися до своїх рішень. Різдвяний сезон починається з рукоділля до свят та прикрашання школи. Завершується календарний рік загальношкільним святом Різдва. Проєктні дні перед канікулами або

в особливих випадках (наприклад, Великдень, вручення атестатів тощо) – це дні класного керівника, які кожен учитель організовує індивідуально зі своїм класом. Щороку по черзі організуються проєктні тижні та шкільні фестивалі. Цирковий проєкт відбувається кожні 4 роки, чергуючись з барабанним проєктом кожні 2 роки.

Інші заходи розподілені протягом навчального року: федеральні юнацькі ігри з окремою маленькою олімпіадою для першокласників; бігові дні; велосипедний тест для четвертокласників; книжковий тиждень; відвідування театру; карнавальна вечірка; день кіно; бойовик «Маленький принц»; авторські читання; вечори читання; поїздки; Кенгуру-змагання; чемпіонат з фут залу; проєкт фізичних вправ і харчування – фіт для майбутнього.

У початкових школах намагаються активно залучати дітей зі складнощами у навчанні до спілкування в колективах. Наприклад, в школі Бьоннінгштедта пропонують різні заходи, такі як супровід учнів, допомогу з домашніми завданнями та організацію занять поза уроками, щоб для них було комфортно спілкуватися серед таких різних особистостей. Також надають можливості для занять відповідно до віку та інтересів учнів. Домашні завдання виконуються у школі в другій половині дня, і тільки у випадку, якщо учень не встигає цього зробити, записують у щоденник нагадування батькам.

Школа співпрацює з учнями на основі загальноприйнятих педагогічних принципів, що включають засвоєння ритуалів та організації часу (ритмізація), відчуття відповідальності, довіреності та прозорості. Встановлені угоди та ритуали регулюють взаємодію у школі. Завдяки своїй фіксованій послідовності ритуали мають внутрішню силу, яка може дати підтримку спільноти і почуття єднання. Прийом до школи новачків та відрахування зі школи четвертокласників є фіксованими складовими чотирирічного ритму початкової школи. Той факт, що вони відбуваються в певних спільних ритуалах, полегшує вчителям і батькам планування цих свят і пропонує дітям структуру, яка щорічно повторюється, а отже, безпеку. Крім того, вони дають дітям орієнтацію у шкільному житті, тому що всі дорослі однаково дотримуються та вимагають виконання правил і норм. Ми бачимо угоди як необхідну протилежність педагогічній свободі вчителів.

Метою профілактичної концепції є створення системи, яка враховує різні етапи розвитку дітей та дозволяє їм відчувати себе безпечно і прийнятими, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Подібні завдання також присутні в програмі школи Фрідріха Ельверса, яка ставить перед дітьми та молоддю завдання взяти на себе відповідальність за своє життя в різних сферах.

Кілька початкових шкіл розробляють комплексні програми допомоги учням у соціальній адаптації, які охоплюють всі класи. Ці програми включають заходи, які обговорюються на шкільній конференції. Ось декілька прикладів таких заходів:

- 1) у школі є проєктні дні, які можуть бути використані для соціального виховання;
- 2) регулярно відбуваються загальні зустрічі учнів з усіма вчителями у визначені дні, і при потребі, якщо виникають питання;

- 3) представники класу регулярно збираються для обміну думками і враженнями;
- 4) школа ввела щорічну «Соціальну премію», якою відзначається особливо чесна поведінка дітей, які привернули увагу (премія не є матеріальною);
- 5) миротворці;
- 6) встановлення «островів».

Кожного року соціальний працівник школи готує десять нових «миротворців» з третього та четвертого класів, які чергують на подвір'ї школи в певні дні. Ці діти навчені бути чутливими до конфліктних ситуацій і можуть самостійно вирішувати їх, або звернутися за допомогою до вчителів-вихователів. Миротворці виділяються серед інших учнів тим, що носять помітні зелені кепки та жовті жилети, які дозволяють кожному учню побачити їх на подвір'ї в будь-який момент, і звернутися за допомогою, якщо це необхідно. У школі миротворці стали вагомим частиною соціального виховання.

Встановлення «островів» означає, що під час конфліктів діти можуть бути настільки захоплені своїми суперечностями, що це заважає навчанню в класі. Шкільний соціальний працівник створює спокійні місця, де діти можуть відчувати себе комфортно, поділитися своїми проблемами та знайти рішення разом з фахівцями [10].

Зацікавленість у здійсненні таких програм здебільшого пояснюється бажанням забезпечити всебічну підтримку у попередженні насильства усім учням школи на різних рівнях під керівництвом педагогів. Проте, щоб реалізувати такі програми, потрібно вирішувати багато організаційних завдань. Таким чином, серед рекомендацій до організації освітнього процесу з високою ефективністю, який не тільки дає молодому поколінню знання, але й м'яко вводить дитину в соціум, є включення дошкільників та молодших школярів у спілкування з людьми різного віку, навчання вирішувати конфлікти та спільне обговорення проблем, яких не можна уникнути в житті.

Узагальнити сказане можна словами Гельмута Фенда про критерії гарної школи, які він сформулював у 1989 році:

«Гарні школи – це ті, в яких вчителі та учні знають один одного роками, в яких визнаються і терпимо ставляться до особливостей та відмінностей.

Гарними школами керують угруповання, які не відзначені непримиренними фракціями боротьби на ножах.

Гарні школи спроектовані як у соціальному, так і в просторовому відношенні; це не приймальні третього класу, притулки та бараки.

У гарних школах щось відбувається, «багато всього відбувається», відзначаються фестивалі, організуються екскурсії, влаштовуються виставки – причому відповідна підготовка важливіша за реалізацію.

У гарних школах не буває поганих атмосфер. Незадоволеність і дратівливість не є хронічними.

У добрих школах вчителі мають час для навчання. Безрадісність, нудьга та відсутність понять – у поганих школах.

У добрих школах вчителі та учні почуваються прийнятими, зрозумілими – відомими та побаченими в буквальному значенні. «Я тут, і інші це знають» – це головний настрій» [10].

### *Екологічна освіта як частина соціального виховання*

У початкових школах і дитячих садочках також зосереджено увагу на формуванні екологічної свідомості, яка виховується через щоденну практику екологодоцільної поведінки, наприклад, виключання електроприладів та економію води. Екологізація життя пропагується через проекти й екскурсії на природу, які залучають батьків і дітей до спільної активності.

Під враженням від подій у Японії 2011 року у початкових школах Німеччини вирішили привернути увагу дітей до теми енергетики (електрики), та забезпечити відповідні наслідки для школи. Велику увагу приділяють темі енергозбереження та наслідкам економії електрики. Діти можуть стати «енергетичними поліцейськими» і вдома, нагадуючи про важливість економії природних ресурсів.

У початкових школах проводяться різноманітні проекти, спрямовані на формування розуміння дітьми правил функціонування цивілізованого суспільства. Наприклад, регулярний проект «Зелений день» дає зрозуміти учням, як заощаджувати природні ресурси, щоб зберегти довкілля. Школа вважає, що кампанії на тему екологічної обізнаності повинні бути вбудовані в повсякденне шкільне життя, серед них можна назвати «До школи без автомобіля». Наголошується, що в усіх класах важливо звертати увагу і на здорове харчування, та залучати експертів з цієї теми.

Для розвитку відповідального ставлення до суспільних надбань і власного життя, початкові школи розширюють вивчення різноманітних надзвичайних ситуацій, що раніше обмежувалося тематикою пожежної безпеки. Навіть самі правила перебування у школі навчають берегти своє і чуже здоров'я, поважати особистісні права та майно. Наприклад, небезпечні предмети (феєрверки, балончики з подразнюючим газом тощо) у школі заборонені. Одурманюючі та наркотичні засоби також не мають місця у школі. Якщо ж учні відкрито демонструють перелічені небезпечні предмети або оголошують про їх використання, ці предмети конфіскуються вчителем. Речі будуть повернуті лише законним опікунам учня, а у випадку наявності зброї – повідомлено поліцію. Звукові, графічні та кінозаписи також суворо заборонені у шкільному просторі задля відсутності обмежень особистих прав усіх учасників, винятки дозволені тільки з освітніми чи науковими цілями і вимагають схвалення керівництва школи. Навіть будь-яке використання мобільних телефонів не дозволяється.

Школи також взаємодіють з позашкільними закладами, щоб надати учням більше можливостей для дотримання здорового способу життя і екологічної безпеки. У Німеччині існують спеціальні центри екологічної освіти, які пропонують цікаві заняття для дітей різного віку, від дошкільників до старшокласників, на території заповідника. Вчителі та батьки можуть записати дітей на уроки та розваги, більшість з яких безкоштовна. Програми спрямовані на усвідомлення проблем екології, таких як браконьєрство, знищення місць проживання тварин, засмічення пластиком тощо, та на активну участь дітей у пошуку рішень. Таким цікавим закладом є Крефельдський екологічний центр, у якому розробили понад 35 тем екскурсій, розвивальних занять та конкурсів [13].

Вважаємо, що екологодоцільна поведінка є складовою загальної культури людини, отже, стала необхідним елементом процесу соціалізації. Тому на основі досвіду роботи німецьких закладів освіти рекомендуємо забезпечити екологізацію всього життя дітей у дитячих садах і школах, та вдома, через повсякденні справи та цікаві досліди.

#### *Учні з особливими потребами в освіті*

Співробітники шкіл активно працюють з дітьми, які мають особливі потреби в освіті, щоб для них було доступним навчання в звичайних класах. Ця робота починається з дитячого садка та продовжується протягом всього навчання дитини. Для досягнення цієї мети важливо встановлювати довірчі відносини з усіма сторонами та залучати фахівців, лікарів та клініки. Крім того, проводиться діагностика і прогнозування майбутньої поведінки дітей у ході освітнього процесу й проводяться спеціальні заняття для корекції порушень дрібної та великої моторики, а також розширюється їх психомоторний розвиток в дошкільній сфері за допомогою співпраці зі спортивними клубами, дитячими садками та церквою; здійснюється тренування пізнавальних процесів, раннє виявлення мовленнєвих проблем і робота з виправлення мовлення, надаються поради батькам і вихователям.

Якщо дитина з потребами в освіті потребує спеціальної допомоги, то в школі діє центр підтримки, який відповідає за забезпечення повноцінної освіти для таких дітей. У системі освіти Німеччини центри підтримки пропонують послуги зі спеціальної освіти, консультування і підтримки (діагностика освітніх проблем та індивідуальні консультації). Співробітники центрів забезпечують якість спеціальних освітніх послуг, інтеграцію дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл в систему спеціальної освіти, консультування та підтримки дітей. Центри підтримки організують та керують спеціальною освітою та підтримують такі пропозиції в регіоні, допомагають у розширенні співробітництва між школами, беруть участь у профілактичних заходах. Вони також можуть виступати базами для професійного розвитку учасників освітнього процесу та науковців, організуючи зустрічі з обміну досвідом, налагодження зв'язків між різними системами підтримки, як от медичні працівники, заклади соціального забезпечення та захисту дітей.

Центр має постійний контакт із керівництвом школи та з учителями, щоб виявляти дітей з потребами і надавати їм необхідну допомогу. Класоводи й вчителі-предметники можуть звертатися за консультацією до колег з центру підтримки.

Зазначається, що рідкісним є випадок, коли дитина потрапляє до центру підтримки. Цей центр працює з дітьми та підлітками, що відвідують дитячі садки, загальноосвітні школи та професійні коледжі. Фахівці в центрі підтримки з'ясовують причини проблем навчання учнів та характер цих проблем. Вони знаходять спеціальні навчальні посібники для дітей та молоді з проблемами навчання, організують позакласні заходи, щоб об'єднати дітей і молодих людей з проблемами навчання. Також спілкуються з батьками, надають поради та допомогу у зміні проходження уроків і випробуванні різних форм індивідуального навчання.

Центр підтримки працює в трьох напрямках: профілактика, інтеграція і навчання та виховання в основній школі. Всі три напрямки є однаково важливими і повинні розглядатися таким чином. Профілактика повинна попереджати виникнення та закріплення порушень у навчанні та розвитку, це стосується всіх форм особливих освітніх потреб. Однак педагоги центру підтримки не можуть замінити вчителів у школі. Щоб забезпечити ефективну підтримку, потрібно встановити «ланцюжок підтримки»: індивідуальна підтримка (індивідуальні заняття) – план навчання у школі – план підтримки у школі – короткі звіти про результати.

#### *Кадрові проблеми закладів освіти Німеччини*

Як показують результати моніторингу результатів початкової освіти, ситуація значно не змінилася на краще за останні 10 років. У цьому звинувачують пандемію, яка перервала звичайний хід освітнього процесу. Однак відзначаємо, що незважаючи на збагачення середовища для творчого розвитку дітей, батьки, та й самі педагоги звертають увагу на деяку формалізацію освіти в початковій школі: якщо дитина має можливість реалізуватися творчо протягом вільного часу або під час занять у гуртках, то на уроках вчителі обмежуються вимогами до заучування й «правильності» відповідей на поставлені завдання. Цілком ймовірно, що такий підхід зумовлено недостатньою забезпеченістю педагогічними кадрами, які мають саме сучасну професійну освіту. Також ми вважаємо, тут грають роль з одного боку, невідповідність дошкільної освіти підготовці вихованців до школи, а з іншого боку, досить жорсткі вимоги до засвоєння дітьми готової інформації та обмеження креативності на уроках. Тобто, українським педагогам разом з німецькими варто шукати нові форми й методи, що сприятимуть легшому входженню дитини в шкільну громаду та засвоєння нею соціальних знань, необхідних у подальшому житті.

У Німеччині, як і в Україні, в закладах освіти працюють психологи й соціальні працівники, які допомагають дітям та їхнім сім'ям в складних ситуаціях, а також проводять спостереження та підтримку. Згідно з Радою з етики Німеччини, пандемія негативно вплинула на психічне здоров'я та сприйняття соціального оточення дітьми й молоддю, тому вони потребують допомоги шкільних психологів та їх професійних порад. Однак через високу потребу в цих спеціалістах спостерігається їх дефіцит у закладах освіти. За дорученням Фонду Роберта Боша, Інститут Форса провів опитування директорів шкіл по всій Німеччині щодо наявності та стану підтримки шкільних соціальних працівників та психологів. Опитування відбувалося з 31 жовтня по 16 листопада 2022 року. За результатами дослідження, 69% шкіл пропонують шкільну соціальну роботу, але існують значні розбіжності між типами шкіл, зокрема, у початкових школах лише 58% забезпечені такими спеціалістами. Крім того, у всіх школах загалом лише 35% мають шкільних психологів, а в початкових школах ця цифра ще нижча – 31%. Навіть там, де є пропозиції психологічної допомоги, кожен другий директор скаржиться на недостатність ресурсів для задоволення потреб учнів [9]. У зв'язку з цим, країні варто розширити підготовку фахівців за цими спеціальностями, особливо у початкових школах.



Для дитини, що знаходиться в закладі освіти, педагоги є першими прикладами спілкування в суспільстві, тому важливо, щоб педагогічний колектив був дружнім і творчим, атмосфера в якому сприяє обміну думками й досвідом. В школі міста Бьоннінгштедт, наприклад, підкреслюється важливість взаємодії, оскільки кількість співробітників постійно збільшується.

Однак переважно у початкових школах виникає проблема з педагогічними кадрами – недостатня кількість вчителів через збільшення кількості учнів, зокрема, біженців з України. В ході проведення вказаного вище дослідження на питання про найбільші проблеми 67% респондентів поставили на перше місце нестачу персоналу. Інші проблеми, такі як цифровізація, бюрократія або прийом учнів-біженців, згадуються набагато рідше. Ще одним обтяжливим фактором є те, що нестача кадрів позначається і на самих шкільних адміністраціях. Це призводить до збільшення навантаження на адміністрацію шкіл. Згідно з дослідженням, 97% директорів початкових шкіл відчувають завантаженість, 84% з них не можуть забезпечити достатню підтримку учням, а 63% шкіл не можуть допомогти учням у випадку відставання у навчанні. Загалом опитані керівники шкіл припускають, що значна частина учнів, як і раніше, зазнає серйозних труднощів у навчанні. У початкових школах це приблизно 27%. Зв'язок між дефіцитом навчання та рідною мовою учнів також разючий. Там, де частка учнів з рідною мовою, яка відрізняється від німецької, становить менше 25% у школі, загалом 27% шкільних адміністрацій відзначають значні недоліки у навчанні. У тих випадках, коли більше половини учнів розмовляють іншою рідною мовою, адміністрація школи передбачає, що 54% учнів зазнають труднощів у навчанні. Багато шкіл явно перевантажені компенсацією дефіциту знань, що утворився під час дистанційного навчання [14].

Тому педагогічні колективи намагаються працювати разом з батьками, доглядовим персоналом, шкільною адміністрацією та установами-партнерами для покращення благополуччя дітей. Це відображено у шкільних програмах і підтримується прозорими правилами та організацією структур всередині школи та місцевої громади, щоб полегшити спільне життя і навчання та сприяти взаємному прийняттю й толерантності.

У школі міста Бьоннінгштедт є спеціальна координаторка, яка відповідає за організацію дозвілля дітей, виконання домашніх завдань та продовження проєктів у другій половині дня. Для успішної реалізації цих завдань вона співпрацює з усім персоналом школи, зокрема, з соціальним працівником. Крім цього, координаторка є посередником для батьків у всіх питаннях, що стосуються добробуту дітей.

#### *Співпраця з батьками учнів*

У школі міста Шлоссборн вважають, що важливо мати спільну мету і школи, і батьків для того, щоб діти відчували їх підтримку в навчанні. У школі стежать, щоб уникнути негативного впливу конфліктів на дітей. Організація шкільного життя спрямована на показ дітям прикладу співпраці дорослих, щоб навчити їх ввічливій взаємодії. У німецькій початковій школі учні на прикладі сім'ї вчать

активній позиції в житті своєї громади, спілкуванню та співпраці. Учні також можуть брати участь у плануванні та організації заходів, де це можливо.

Батьки у Німеччині активно допомагають вчителям організувати екскурсії, проекти та розваги для дітей у школах, беруть участь у батьківських вечорах, які є дуже популярними та цікавими.

Вони підтримують ініціативи, які впливають на події у школі та проведення уроків, співпрацюють з педагогічним колективом дуже продуктивно та довірчо. Рідні учнів беруть участь у заходах під час шкільних свят, екскурсій та спеціальних навчальних проєктів, таких як проєктні дні та тижні. Батьки також повністю організують та проводять заходи під час церемонії зарахування нових учнів до школи, наприклад, розваги для присутніх. Батьки щорічно організують день кіно.

Вже згадані батьківські вечори є популярними зібраннями у затишній обстановці. Більшість класів організують зустрічі для батьків, де вони можуть обмінюватися досвідом та порадами щонайменше один раз на півріччя у всіх класах.

Крім того, батьківські збори організуються на початку та в середині навчального року, а також з приводу видачі атестатів. У школі міста Бьоннінгштедт батьківська рада початкової школи має широкі повноваження та збирається двічі на рік на загальних зборах з радою директорів. Головне завдання ради – підвищити довіру між батьками та школою, заохочувати родини до більш активної участі в житті школи, надавати можливість їм ділитися інформацією та обговорювати свої пропозиції. У складі ради є представники родичів учнів з усіх класів, обрані на два роки, також деякі з них є членами шкільної конференції. Рада також відповідає за проведення складних заходів та нагляд за учнями до та після уроків.

Вважаємо, що батьки учнів відіграють важливу роль у житті школи не лише як помічники педагогічного колективу у проведенні поза-класних заходів. Родини учнів повинні стати громадським інститутом, який забезпечить активне ознайомлення дітей із суспільством свого краю та країни. Українській освіті можна взяти досвід початкових шкіл Німеччини, де батьки дійсно активно залучені до шкільного життя і допомагають у вирішенні різних питань.

#### *Перехід дітей з дитячих садків до початкової школи*

Українські школи та дитячі садки досі мають забагато непотрібних правил та заборон для дітей, які не впливають позитивно на якість освіти, але формують пасивну позицію учня, привчаючи замовчувати свою думку або приховувати власні враження про все, що відбувається навколо. Для того, щоб виховати самостійну, відповідальну та толерантну особистість, потрібно не тільки записати цю ідею у документах, але й активно її втілювати в усіх формах роботи та спілкування. Розвиток дитини починається з невимушеної атмосфери дитячого садка, і в Німеччині більше уваги приділяється саме розвитку дитини, її вмінням навчатися самостійно, експериментувати, ставити запитання та орієнтуватися в суспільстві. У дитячих садках Німеччини підготовка до школи полягає не у отриманні теоретичних знань, а в розвитку перелічених навичок.

Центри підтримки у школах працюють не тільки з тими дітьми, у яких вже виявлені проблеми з навчанням або поведінкою. Вони також спостерігають за майбутніми першокласниками в дитячих садках починаючи з трьох років, щоб визначити ризики і виявити можливі проблеми з навчанням або поведінкою заздалегідь. Окрім цього, центри підтримки встановлюють тісний контакт з дитячими садками, щоб забезпечити плавний перехід до початкової школи для дітей і забезпечити їм природні умови адаптації. Для цього відбувається обмін інформацією та укладаються угоди між дитячими садками і школами.

Батьки дітей, які скоро підуть до школи, отримують лист від адміністрації, в якому вказуються основні етапи процесу переходу: підготовчий батьківський вечір, медичний огляд у школі, зустріч між адміністрацією та батьками з дитиною, тренувальна гра і пробне заняття. Ці заходи допомагають підготувати дитину до переходу в школу та забезпечують сприятливу адаптацію у новому середовищі.

Під час періоду між осінніми та різдвяними канікулами керівництво школи відвідує дитячі садки й зустрічається з майбутніми першокласниками та їх вихователями. Ці зустрічі допомагають обмінюватися інформацією про дітей і скласти попереднє уявлення про їх можливості. Дітей, які мають проблеми, зазвичай об'єднують в профілактичні класи на початковому етапі, щоб забезпечити їм комфортний старт у школі. Процес включає жвавий обмін інформацією між педагогом спеціальної освіти та керівництвом школи.

Щоб діти з дитсадків мали змогу ознайомитися зі шкільним спортом та життям, школи пропонують їм можливість провести кілька годин у спортзалі поза офіційною процедурою вступу до школи. Додатково, раз на тиждень діти до школи приходять разом із вихователями, щоб ознайомитися з класною кімнатою та побувати у шкільному середовищі. Ці форми ознайомлення дуже популярні в Німеччині та сприяють співпраці між дитячими садками та школами. Також вихователі дитсадків спостерігають за першими класами, щоб зрозуміти вимоги школи, а на початку навчального року – проблеми з виконанням навчальних завдань. Шкільні вчителі та вихователі можуть надавати так зване «подвійне підключення», яке полягає в тому, що діти отримують додаткову підтримку й допомогу від педагогів-дублерів. Ці педагоги можуть працювати з дітьми індивідуально або у невеликих групах, як під час уроків, так і поза класом. Така індивідуальна підтримка є частиною пакету послуг, які школа пропонує, щоб забезпечити дітям комфортне середовище навчання.

В. Громовий після подорожі до ФРН порівнює традиції німецьких та українських закладів дошкільної освіти і зазначає, що дитячі садки в Німеччині ставлять перед собою завдання навчити дітей працювати самостійно, розвивати свої здібності та характер. тоді як в Україні дошкільна освіта часто перетворюється на змагання батьків у фінансових можливостях, де головним є результат – красива саморобка або ідеальний виступ, а не розвиток дитини. Він рекомендує педагогам впливати на розуміння батьками призначення творчої діяльності дітей і дати їм можливість самостійно навчитися працювати й реалізовувати свої задуми, що є необхідною умовою розвитку дитини.

«У них: ми робимо те, що дитина хоче.

У нас: ми кажемо дитині, що вона хоче ...

У них: ми пропонуємо, а дитина обирає те, що їй цікаво

У нас: ми так чи інакше змушуємо дитину робити те, що «треба».

У них: дитина має можливість сама щось робити без будь-якого контролю вихователя.

У нас: гіперопіка з тим, щоб усе було під пильним тотальним контролем.

У них: створюється простір для проб і помилок.

У нас: зарегламентовано все, ми вчимо дитину як робити все «правильно».

У них: є можливість гнучкого самостійного вибору форм активності.

У нас: усе заповнено організованими дорослими формами активності, режимом дня тощо. Бо ми, дорослі, знаємо краще за дитину, що їй потрібно.

У них: дітям можуть запропонувати щось, заздалегідь пояснивши навіть це, чим це цікаво тощо.

У нас: будемо робити, бо «треба» (записано у плані, від нас вимагають...).

У них: просто чіпляють на інформаційному стенді інформацію про те, хто відвідує їхній навчальний заклад.

У нас: готують «хліб-сіль» та шоу для гостей.

У них: ніхто не змушує дітей їсти те, що вони не хочуть їсти.

У нас: якщо дитина щось не з'їла, сприймається батьками як ледь не трагедія, починається пошук винних (погано готують тощо)» [3].

Також інші українські педагоги погоджуються з тим, що потрібно надати дітям можливість радіти і отримувати позитивні враження від усіх подій, адже ми зараз признаємо, що дитинство – не підготовка до майбутнього життя, а особливий, цікавий період. Зокрема, С. Фролова зробила висновки про організацію співпраці з дошкільниками:

- з дітьми потрібно не просто працювати, а жити
- кожна дитина має вибір
- дорослий це приклад у всьому
- вихователь має сам себе виховувати
- внутрішнє ставлення до роботи
- перед нами кожна конкретна дитина
- мир в колективі дорослих
- повага до особистості дитини
- будь яка діяльність повинна мати сенс
- важливий особистий простір дитини [3].

Німецька дошкільна освіта служить прикладом того, як можна реалізувати проголошення свободи дитини на практиці. Ці цінності дозволяють вихованцям свідомо обирати, організовувати своє життя та розвиватися відповідно до своїх здібностей. Зрозуміло, що межі свободи розширюються залежно від розвитку дитини. Німецькі дитсадки пропагують свободу руху, стимулюючи дітей до творчої та фізичної активності. Організатори закладів не переймаються за можливі травми, оскільки вони допомагають дітям самостійно зрозуміти ризики та оцінювати їх.

### *Перехід у середню школу*

Для багатьох дітей прощання з початковою школою є важким завданням. Початкова школа забезпечує захищене середовище, в якому діти розвиваються і навчаються, але коли настане час закінчити її, учням може бути складно відчувати безпеку в незвичному колективі. У цьому контексті з листопада по лютий проводяться консультативні бесіди між класними керівниками та батьками, щоб допомогти дітям відчувати себе більш комфортно в нових умовах. Крім того, молодшим школярам пропонується можливість відвідувати середні школи, щоб полегшити їх пристосування до нового середовища.

### *Економічна освіта і фінансування початкових шкіл*

Школи початкового рівня в Німеччині частково фінансуються за рахунок діяльності асоціації підтримки кожної конкретної школи, яка залежить від внесків практично усіх родин учнів. Асоціація координує організаційну роботу, допомагає займатися деяким працівникам школи та сприяє управлінню школою від імені батьків.

Щоб покращити своє фінансування, початкові школи отримують допомогу від спонсорів, оскільки є неприбутковими організаціями. Допомога відбувається через членські внески і пожертви, що дозволяє розширювати обов'язки школи і збільшувати можливості для дітей. Наприклад, спонсори дозволяють закуповувати музичні інструменти та спеціальний навчальний матеріал, спортивне та ігрове обладнання, а також матеріали для читання та ігрові зони для кожного класу на початку навчального року. Школа забезпечує своїх учнів екскурсіями, лекціями, святами, подарунками та іншими подібними заходами з урахуванням можливостей їхніх родин. Гарантується, що всі діти в класі мають однакові можливості брати участь в цих подіях.

Ще одна цікава форма фінансової підтримки школи полягає у співпраці з магазинами-партнерами, які перераховують частину коштів з кожної покупки на рахунок школи. Але це не просто матеріальна допомога – така підтримка допомагає виховати у дітей розуміння економічних процесів та механізмів функціонування школи.

Для більшості батьків важливо навчити своїх дітей бути ощадливими та відповідально ставитися до грошей. Ощадливість – одна з форм збереження суспільних надбань та захисту природного довкілля, тому в Німеччині цінується, мабуть, найвище. Говорити про гроші у сім'ї не табу.

Як особливий бік існування суспільства, економіка для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку стоїть окремим питанням. Як в Україні, так і в Німеччині, економічна освіта і виховання дітей, підготовка їх до активної економічної взаємодії з суспільством є складною проблемою для закладів освіти. Зараз німецькі соціологи й педагоги звертають увагу на досить низький рівень знань молоді про економіку та фінанси. Рішенням проблеми вони бачать введення спеціальних курсів уроків та занять у школах й інших закладах освіти. Експерти вважають, що потрібно звернути особливу увагу на економічну освіту, і закликають ввести окремий навчальний предмет «Економіка». Необхідність цього визначається результатами досліджень знань молоді з економіки.

Згідно з дослідженнями, рівень знань про фінансові питання також залежить від соціального походження дітей. Тому педагоги й звертають увагу на важливість вивчення цього предмета: «Зрештою, саме школа має переконатися, що всі діти здобувають хороші стартові позиції, незважаючи на різні стартові можливості» (Р. В. Ян) [15].

Німецька асоціація ощадних і жиробанків провела опитування серед батьків стосовно фінансових навичок їхніх дітей (від 16 до 25 років). Близько 26% респондентів оцінили їх як добрі, а самі юнаки були більш критичні до себе, оцінивши такі навички між задовільними і достатніми. Варто зазначити, що подібні опитування стосуються переважно старших підлітків та юнаків. Наприклад, пряме опитування щодо фінансових знань, проведене Німецькою банківською асоціацією в 2021 році показало, що більше половини молодих людей не можуть пояснити термін «рівень інфляції». Якщо проаналізувати ставлення батьків до шкільної освіти у цьому питанні, то тільки 14% з них бачать перспективу цілеспрямованого формування фінансової грамотності дітей, а решта вважають відповідальними сімейні зразки економічної поведінки. В цілому три чверті батьків погоджуються з тим, як діти витрачають виділені їм кошти, за винятком малозабезпечених родин. З погляду батьків, відомі особи, блогери або засоби масової інформації мають мало впливу в цьому питанні. У той самий час фінансові установи знайомлять молодих людей з економічними відносинами та проблемами, використовуючи додатки та відеоканали в соцмережах [16].

Заощадження для дітей відображають сучасну тенденцію до портфелю акцій. Багато батьків, бабусі та дідусі хочуть зберегти гроші для своїх дітей чи онуків у довгостроковій перспективі. Самі фінансові установи часто не знають точно, скільки таких рахунків, бо більшість з них не відкрито на імена дітей. Ця традиція відходить від консервативних форм інвестицій, таких як ощадні рахунки, до портфелів акцій, що підтверджується банками та ощадними касами. Однак відмічається велика кількість дітей, які самостійно заощаджують свої кишенькові гроші, не витрачаючи їх на будь-що. Вже наприкінці початкової школи багато хто розуміє, як можна робити заощадження, і навіть знають значення відсотків по вкладу.

Можемо зазначити, що українська освіта в цьому напрямку рухається досить активно. У багатьох програмах дошкільної та початкової освіти представлені різні теми й форми економічного виховання дітей, проводяться дослідження з цього напрямку (наприклад, праці О. Левчук [4]).

*Висновки.* Проведений аналіз дозволив виявити цілісну систему, яка забезпечує успішне включення учнів початкових шкіл і вихованців дитячих садків в німецьке суспільство та сприяє навчанню ефективного спілкування між учнями, розумінню актуальних проблем своєї країни та всього світу. Ця система включає створення мережі з іншими закладами освіти, такими як дитячі садки, середні школи та позашкільні центри. Особлива увага приділяється плідній співпраці всередині педагогічного колективу, зокрема, допомозі вчителям від соціальних працівників і психологів, які впливають на шкільну атмосферу. Батьки

мають широкі повноваження та активно беруть участь у процесі. Ми також спостерігаємо складну роботу з учнями, які потребують особливої уваги, щоб вони могли повноцінно брати участь у житті школи. Цікавою є практика залучення до співпраці різних організацій, щоб підтримувати навчання та розвиток дітей.

В Україні також існують шкільні психологи та соціальні працівники, але ідеї німецьких закладів освіти щодо постійного супроводу учнів у складних ситуаціях, навчання їх розв'язувати проблеми та впровадження проєктів, які сприяють встановленню доброзичливих відносин всередині дитячого колективу та у суспільстві в цілому, можуть бути цікавими для запозичення. Також варто звернути увагу на практику допомоги дітям у переході з дошкільного закладу до школи, та з початкової школи – до середньої.

Дошкільна і початкова освіта в Україні може запозичувати корисні ідеї з німецьких шкіл, проте слід уважно аналізувати та адаптувати їх до вітчизняних потреб і особливостей. Одна з основних цілей освіти полягає в тому, щоб виховати у дітей навички співіснування з природою, суспільством, поваги до інших культур та толерантності до людей, а також навчити їх брати на себе відповідальність. Цього можна досягти шляхом надання свободи вибору діяльності, можливості для самоорганізації та навчання на власних помилках, а також вироблення навичок вирішувати конфлікти. Важливо не тільки для керівників освітніх закладів, але й для батьків давати дітям свободу займатися тим, що їх цікавить, розвивати їхні індивідуальні здібності та інтереси. Крім того, українська система дошкільної освіти може також надавати рекомендації європейським країнам з навчання дітей та підготовки їх до шкільного життя. Українським школам і дитсадкам варто надавати можливість дітям рухатися більше, створюючи для них простір та середовище, що спонукає до активних ігор та фізичних вправ. Розвивальний простір і предметне середовище є важливими аспектами цього процесу.

Наші дослідження свідчать про те, що початкові школи Німеччини успішно співпрацюють з батьками, громадськими організаціями та релігійними установами в формуванні соціальної компетентності учнів. В цілому, можемо коротко перелічити особливості організації роботи в початкових школах і дитячих садках Німеччини, які допомагають успішно формувати соціальну активність дітей: навчання різноманітне й чітко організоване; старанно створюються і добираються навчальні матеріали; постійне впровадження партнерської та групової роботи; уроки, що об'єднують класи та навіть різні роки навчання; достатній час вивчення тем для кожної дитини; підтримка першокласників та дітей з особливими освітніми потребами у формі подвійного супроводу в аудиторії або години зовнішньої підтримки; врахування попередніх знань дітей у плануванні тем; участь дітей у плануванні шкільного життя; індивідуальні підходи та заохочення індивідуальних шляхів навчання; цінування будь-яких результатів роботи і їх презентація; сприяння та підтримка соціальної взаємодії; регулярне перенесення навчання в інші місця, крім школи; залучення людей, які не належать до шкільного колективу (професіонали, літні люди, батьки тощо).

Українські заклади освіти повинні дотримуватися цього прикладу, а також враховувати різноманітні форми ознайомлення дітей з довкіллям. Дослідження європейського досвіду в освіті є невичерпним джерелом інформації, яке необхідно постійно поглиблювати та розширювати. Крім того, педагоги України також мають ділитися своїм багатим досвідом зі світом.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. Режим доступу: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part\\_1/28.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/28.pdf)
2. Гончарук М. Сучасні тенденції початкової школи Німеччини та їх вплив на освітні реформи в Україні. Опубліковано 11.05.2018. Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/suchasni-tendentsiyi-pochatkovoyi-shkoly-nimechchynu-ta-yih-vplyv-na-osvitni-reformy-v-ukrayini/>
3. Громовий В. Родзинки німецьких дитсадочків та початкових шкіл. Опубліковано 07.10.2018. Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/articles/1255-rodzinki-nimetskikh-ditsadochkiv-ta-pochatkovikh-shkil>
4. Левчук О. В. Формування економічної свідомості дітей дошкільного віку. Костопіль, 2019. 92 с.
5. Ломакович В. Я. Методичні моделі екологічної освіти учнів Німеччини в закладах освіти середнього ступеня навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2010. № 1. С. 188-194.
6. Рокіцька Н. Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. № 1. С. 118-127.
7. Ромашенко В. Є. Організація освітнього середовища початкової школи: зарубіжний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. 62, Т. 1. С. 128-132.
8. Цибулько Л. Г., Пилипенко Г. С., Стародубцева Д. І. Особливості системи початкової освіти в Німеччині. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. Слов'янськ : ЛНУ імені Т. Шевченка, 2020. № 2 (333), Ч.1. С. 206-215.
9. Anders F. Zu wenig Unterstützung durch Sozialarbeit und Schulpsychologie. 2023. Режим доступу: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schulsozialarbeit-schulleitung-umfrage-deutsches-schulbarometer-november-2022/>
10. Friedrich-Elvers-Schule. Schulprogramm. 2019. Режим доступу: <https://friedrich-elvers-schule.lernnetz.de/Schulprogramm/default.html>
11. Grundschule Bönningstedt. Pädagogische Zielsetzung. 2022. Режим доступу: <https://www.gs-boeningstedt.de/seite/561002/unsere-schule.html>
12. Grundschule Schlossborn. Leitziele. 2020. Режим доступу: <https://www.grundschule-schlossborn.de/unsere-schule/leitziele>
13. Krefelder Umweltzentrum. Schulprogramme. 2022. Режим доступу: <https://www.umweltzentrum-krefeld.de/schulprogramme/>
14. Kuhn A. 2023. Personalnot stellt Schulen vor immer größere Herausforderungen. Режим доступу: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/herausforderungen-schulleitung-umfrage-deutsches-schulbarometer-november-2022/>



15. Laboda A. 2022. Kinder und Jugendliche mit Wissenslücken bei Geld und Finanzen. Режим доступу:  
<https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/wirtschaft/kinder-geld-sparen-bildung-100.html#Ministerien>
16. Zahrt S. Eigenes Finanzwissen top, Kinder flop. Опубліковано 06.04.2022. Режим доступу:  
<https://www.geldundhaushalt.de/pressemitteilungen/eigenes-finanzwissen-top-kinder-flop/>

**Кузікова С.Б.**

*доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**Вступ.** Якість освіти найчастіше відображається на шкільних досягненнях учнів, відповідно, до 70-х років ХХ століття дослідження були зосереджені на характеристиках учнів – їхніх здібностях, мотивації, особистих рисах, сім'ях та середовищі спілкування; однак згодом інтерес дослідників перемістився в бік вивчення факторів успішності учнів у шкільному середовищі, де саме вчитель, його особистість, професійна та комунікативна компетентність мають найсильніший вплив на досягнення учнів (R. J. Marzano, J. S. Marzano) [30], так, базуючись на практичному досвіді, особливо роботи в початковій школі, актуалізувалося поняття самоефективності педагога. Ми зазначаємо, що дослідження самоефективності вчителів загально-освітніх шкіл як чинника якісного викладання та академічних досягнень учнів, набуває важливого значення у контексті суспільних трансформацій, спочатку, зумовлених пандемією COVID-19, а з лютого 2022 року – російсько-українською війною. Численні дослідження показали, що вчителі з високим рівнем самоефективності відчують вищий рівень задоволеності роботою, нижчий рівень стресу і стикаються з меншими труднощами, взаємодіючи з так званими «складними» учнями, зокрема й в умовах дистанційного навчання (G. Alessandri, M. Vecchione, G. V. Caprara [1]; K. De Castella, M. J. Platow, M. Tamir [11]). Таким чином, розуміння основних передумов становлення самоефективності може сприяти підвищенню психологічного благополуччя вчителів, виступати чинником профілактики їх емоційного вигорання та загалом, позитивно впливати на навчально-виховний процес.

Концепція самоефективності походить від соціально-когнітивної теорії зміни поведінки А. Бандури [3], вона позначає віру вчителя в його здатність успішно впоратися із завданнями, зобов'язаннями та проблемами, пов'язаними з його професійною роллю. При цьому самоефективність визначається декількома факторами, серед яких зокрема риси особистості, які зумовили зростання наукового інтересу до даної теми. Наприклад, на основі п'ятифакторної моделі особистості

Jr. Costa, R.R. McCrae) [9], G. Djigić, S. Stojiljković, M. Dosković виявили, що вчителі з вищим рівнем відкритості до досвіду та сумлінності повідомили про сильніше відчуття ефективності [14]. Крім того, особистісні цінності також є важливими предикторами само-ефективності педагогів. Згідно із моделлю R. Schwartz, R. Sulitzeanu-Kenan [35], існують цінності збереження (традиції, відповідність і безпека) і самоперевершення (добррозичливість і універсалізм). Відповідно, особисті цінності можна визначити як трансситуативні цілі, які відрізняються за важливістю та служать керівними принципами в житті людей. R. Schwartz виділив десять основних типів цінностей: влада (соціальний статус, домінування над людьми та ресурсами), досягнення (особистий успіх відповідно до соціальних стандартів), гедонізм (задоволення або чуттєве задоволення), стимуляція (хвилювання, виклик і новизна), самоспрямування (незалежність думок і дій), доброзичливість (збереження і підвищення добробуту близьких людей), універсалізм (розуміння, толерантність і турбота про добробут усіх людей і природи), традиція (повага прихильності до культурних або релігійних звичаїв та ідей), конформність (стримування дій та імпульсів, які можуть завдати шкоди іншим або порушити соціальні очікування) та безпека (безпека та стабільність суспільства, стосунків і себе). Ці десять цінностей можна організувати в мотиваційну двовимірну систему. Перший вимір протиставляє відкритість до змін, яка наголошує на змінах і незалежності, і збереження, де наголос робиться на самообмеженні, збереженні традицій та стабільності. Другий вимір протиставляє самовдосконалення, коли люди віддають перевагу своїм особистим інтересам навіть за рахунок інших, і самоперевищення, коли вони виходять за межі своїх егоїстичних турбот заради сприяння добробуту інших (D. P. Moynihan) [31]. Підкреслюється, що самоперевершення та збереження цінностей характеризуються соціальною спрямованістю, тобто турботою про результати для інших, тоді як самозміцнення та відкритість до змін цінностей через особисту спрямованість, визначається турботою про результат для себе.

Відповідно до теорії самодетермінації (E. L. Deci, R. M. Ryan) [13], вчителі, мотивовані контролем, виконують свою роботу, тому що бажають отримати зовнішню винагороду (наприклад, схвалення директора школи) або щоб уникнути почуття провини, тоді як вчителі з автономною мотивацією реалізують викладацьку діяльність через внутрішню цінність, яку вони їй приписують (G. Roth, A. Assor) [33]. Припускається, що чим більший суб'єктивний ситуаційний тиск діяти певним чином, тим менша орієнтація на особисті цінності та нижча самоефективність (J. Reeve, S. H. Cheon) [32]. Зазначимо, що всі дослідження самоефективності педагогів проводилися у мирний час, звідси, актуальним є її вивчення в контексті російсько-української війни, коли психологічне благополуччя педагогів і академічна успішність учнів значною мірою визначається ситуацією постійної загрози життю.

**Поняття самоефективності.** Поняття самоефективності як віри у ефективність власних дій, що значною мірою впливає на результативність поведінки особистості, запропоноване А. Бандурою та є одним із центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії.

Згідно зі R. Schwartz [35] самоефективність відображає оптимістичну впевненість в собі, ресурс особистості, який дозволяє їй досягати поставлених цілей. Існує три джерела самоефективності: конкретні успіхи індивіда, спостереження за чужим досвідом, вербальна взаємодія та емоційне збудження, при цьому найбільше впливає на самоефективність успіх у вирішенні завдань різної складності.

Згідно із соціально-когнітивною теорією А. Бандури [4], функціонування людини залежить від трьох взаємодіючих наборів факторів: особистих (наприклад, пізнання, емоції); соціальних/екологічних (класна кімната; похвала вчителя); і поведінкових (наприклад, відвідування школи, виконання домашнього завдання). Кожен набір факторів впливає на інші та, у свою чергу, піддається їхньому впливу. Те, що люди думають, може вплинути на те, що вони роблять, а дії можуть змінити їхнє середовище, у свою чергу, соціальні/екологічні змінні можуть впливати на когніції людей. Основне положення соціальної когнітивної теорії полягає в тому, що люди прагнуть вірити в те, що вони можуть значною мірою контролювати важливі події у своєму житті. Центральним тут є відчуття самоефективності, яке є результатом саморефлексії – оціночної та цілеорієнтованої.

Самоефективністю можна пояснити поведінку людини, її емоції та думки, однак вона значно меншою мірою стосується галузі навичок та здібностей, наявність яких не гарантує ефективність їх застосування. У той час як Я-концепція відображає загальне сприйняття себе в певних сферах функціонування, самоефективність представляє очікування і переконання людини щодо того, чого вона може досягти в певних ситуаціях. Наприклад, очікування того, що можна стрибнути на висоту 6 футів, є судженням про ефективність (А. Бандура) [3]. Це не судження про те, чи компетентний хтось у стрибках у висоту загалом, але про те, наскільки сильно людина вірить, що він або вона може успішно стрибнути на цю конкретну висоту за даних обставин. Таким чином, дослідники самоефективності підкреслюють роль, яку відіграють конкретні контексти в оцінці ефективності. Інформація для формування переконань у самоефективності отримується із чотирьох основних джерел (Т. Dolighan, M.Owen) [15]:

- 1) Досвід активної майстерності. Попередній досвід виконання завдань є найнадійнішим джерелом інформації для переконань щодо ефективності. Успіхи зміцнюють самоефективність, тоді як повторювані невдачі знижують її. Вважається, що міцне відчуття ефективності, побудоване на основі минулих успіхів, протистоїть тимчасовим невдачам.
- 2) Досвід інших. Люди формують свої переконання щодо власної ефективності на основі того, як інші виконують завдання. Таким чином, моделювання служить ще одним ефективним джерелом інформації про ефективність.
- 3) Вербальне переконання. Переконлива комунікація та оціночний відгук від значущих людей також впливають на оцінку самоефективності. Вербальне переконання є найефективнішим, коли люди, які передають інформацію про ефективність, вважаються компетентними та такими, що заслуговують на довіру, і коли інформація виглядає реалістичною.

4) Фізіологічні реакції. Підвищене фізіологічне збудження, таке як пітливість, серцебиття, втома, болі та зміни настрою, також надсилає сигнал людям, що впливає на оцінку їхньої ефективності. Розпізнавання цих соматичних симптомів призводить до коригування самоефективності через їх вплив на когнітивну обробку.

На перший погляд, Я-концепція та самоефективність мають багато спільних передбачуваних передумов, таких як минулий досвід, соціальне порівняння та підкріплення від значущих інших. Зазвичай розрізняють загальну та академічну самоефективність. Загальна самоефективність відображає віру у свою компетентність впоратися з більш широким діапазоном стресових або складних вимог. Вона визначається високим рівнем впевненості у собі, повагою та емпатією до себе як до людини. Люди, які позитивно ставляться до себе, як правило, мають стійку самооцінку та можуть адекватно оцінити свою роботу, тоді як люди із менш позитивним ставленням до себе схильні недооцінювати свої здібності, звідси, впевненість у собі може сприяти самоефективності через позитивне сприйняття та оцінку своїх здібностей і продуктивності.

Академічна самоефективність і академічна Я-концепція стосуються виключно академічної (освітньої) галузі тобто, Я-концепція визначає знання людини про себе та сприйняття себе у ситуаціях досягнення, а академічна самоефективність – це переконання індивідів, що вони можуть успішно виконувати поставлені академічні завдання на визначених рівнях. Медіатором між даними поняттями виступає академічне самосприйняття (D. B. Hájovsky, S. R. Chesnut, K. M. Jensen) [21].

Характер Я-концепції та оцінки самоефективності відрізняються один від одного. Оцінка власних здібностей щодо академічної Я-концепції значною мірою залежить від соціальної порівняльної інформації та відображених оцінок значущих людей. Деякі дослідники самооцінки пропонують учням порівнювати свої академічні здібності в одній галузі зі своїми здібностями в інших галузях. Таке іпсативне порівняння зумовлює покращення продуктивності в одній галузі та викликає зниження впевненості у собі в інших галузях (H. W. Marsh, P. D. Parker) [28]. Навпаки, базуючись не на Я-концепції, а на самоефективності, слід використовувати оцінювання, орієнтоване на ціль, а не порівнювати одні свої здібності з іншими. Хоча інколи нормативна інформація суттєво впливає на оцінку самоефективності, ефективність оцінюється в основному за конкретними стандартами продуктивності (M. G. Jones, K. Chesnutt) [24]. Відповідно, компоненти академічної самооцінки зазвичай стосуються конкретних шкільних предметів, тоді як складові самоефективності найчастіше – виконання конкретних завдань. Судження, сформовані в результаті такого оцінювання, є не тільки специфічними для певного академічного змісту, але й специфічними для конкретного контексту продуктивності. Я-концепція організована багатовимірним та ієрархічним способом, так що Я-концепції в більш конкретних сферах включені в Я-концепції в більш загальних сферах. Переконання в самоефективності також є багатовимірним у тому сенсі, що формується диференційоване сприйняття

здібностей у різноманітних завданнях і галузях діяльності. Відносини між цими переконаннями є лише слабо ієрархічними, оскільки самоефективність у більш загальних сферах може недостатньо включати особливості різноманітних контекстів, які впливають на судження про самоефективність щодо більш конкретних завдань.

**Самоефективність в освіті.** Розширення дослідження мотивації самоефективності на сферу освіти було важливим з кількох причин. Якщо раніше стверджувалося, що самоефективність в освіті зумовлена виключно виконанням навчальних завдань, то згодом було встановлено, що освітня галузь визначається не лише навчанням, оскільки у навчальних закладах діє безліч навчальних і соціальних факторів, які можуть вплинути на самоефективність, зокрема й поза початковим контекстом навчання. Так було визначено специфічні чинники застосування концепту самоефективності в освітній галузі: соціальні моделі, цілі, зворотній зв'язок, соціальні порівняння та нагороди (M. Bong, R. E. Clark [5]; van Rooij, M. Fokkens-Bruinsma, M. Goedhart, [44]).

*Соціальні моделі.* Люди отримують багато інформації про свою самоефективність зі знання того, як працюють інші. Спостерігаючи за навчанням учнів та роботою колег, педагоги без досвіду можуть повірити, що вони теж здатні працювати продуктивно, вони докладають більших зусиль і стають більш наполегливими у своїй діяльності.

*Цілі,* а особливо ті, які є конкретними, близькими та важко-досяжними, надають інформацію, яку люди використовують для оцінки самоефективності. Досягнення найближчих або конкретних цілей дозволяє порівняти ефективність із вже наявним, щоб оцінити прогрес. Сприйняття прогресу підтримує самоефективність і мотивацію. Крім того, коли цілі розглядаються як складні, але досяжні (помірно складні), люди схильні відчувати почуття власної ефективності для їх досягнення, що мотивує їх ставити перед собою нові цілі та докласти зусиль для їх реалізації. Важливо, що чим більше самостійності у постановці завдань, тим вищою буде самоефективність при їх досягненні, тобто особистісна значущість і цінність цілей можуть підвищити мотивацію та продуктивність діяльності, у тому числі й навчальну чи педагогічну.

*Зворотній зв'язок* є ключовою змінною навколишнього середовища, яка може впливати на самоефективність і мотивацію. Він може функціонувати як допоміжне джерело інформації про самоефективність. Отримання зворотного зв'язку щодо продуктивності («Це правильно») передає учням інформацію про те, що вони добре працюють, що, у свою чергу, сприяє підвищенню їх самоефективності (R. Leitaõ, M. Maguire) [27]. Посилене почуття власної ефективності може допомогти підтримувати мотивацію. Приписування успіху здібностям або зусиллям повинно підвищити самоефективність і мотивацію, оскільки учні схильні вірити, що вони можуть продовжувати працювати добре. Приписування труднощів низьким зусиллям або іншим причинам (наприклад, неправильній навчальній стратегії) не повинно знижувати самоефективність і мотивацію, оскільки учні можуть вірити, що вони можуть працювати краще. Ці ідеї отримали емпіричне

підтвердження. Зокрема виявлено, що надання учням словесного зворотного зв'язку, який пов'язує їхні попередні досягнення з зусиллями (наприклад, «Ви багато працювали»), призводить до вищої мотивації, самоефективності та впевненості у можливості досягнень, ніж підкреслення потенційних переваг зусиль («Вам потрібно багато працювати»). Відгуки про зусилля заслуговують довіри, коли людина наполегливо працює на початку навчання. У міру розвитку навичок зворотній зв'язок щодо зусиль стає менш достовірним і може навіть передавати негативну інформацію про самоефективність, тому що учні можуть дивуватися, чому їм досі потрібно старанно працювати, щоб досягти успіху.

*Соціальні порівняння* – це мотиваційні процеси, які впливають на такі мотиваційні результати, як вибір, зусилля, наполегливість і досягнення. Учні, які спостерігають за успішною діяльністю інших, можуть вірити, що також можуть досягти успіху. Важливим моментом є подібність спостерігача до інших. Учні, які сприймають більшу схожість з іншими в ключових аспектах, швидше за все піддаються впливу соціальних порівнянь. Доведено, що схожість у віці, статі та рівні здібностей може вплинути на самоефективність учнів. Навпаки, учні, які спостерігають, як інші відчувають труднощі, можуть мати нижчу самоефективність і мотивацію. Хоча люди можуть вчитися в інших, які не схожі на них самих (наприклад, дорослої вчительки та дитини-учня), соціальні порівняння, ймовірно, більш впливають на результати мотивації. Спостереження за кількома моделями – подолання та майстерності – сприяє досягненню результатів. Дослідження самоефективності також пов'язані із вивченням механізмів самомоделювання, коли людина спостерігає за власними виступами. D. Lauret, D. Baum-Jacobs робили аудіо- та відеозаписи учнів, які розв'язували задачі, і демонстрували їм ці записи, таким чином самомоделювання підвищило самоефективність і мотивацію учнів, на відміну від тих, хто не бачив «зі сторони» власних зусиль [26]. Підводячи підсумок, можна сказати, що стороння інформація, отримана шляхом соціальних порівнянь, може бути впливовим чинником самоефективності. Така інформація отримується як шляхом спостереження за моделями, так і передається безпосередньо іншими людьми (наприклад, «Інші учні можуть вирішити 25 завдань, а ти?»). З огляду на те, що додаткова інформація не отримується через реальні дії спостерігачів, її вплив, як правило, слабший, ніж результативні досягнення, за таких умов важливо, щоб подібна стороння інформація була підтверджена наступними власними успішними діями.

*Нагороди* є як інформативними, так і мотивуючими (J. M. Harackiewicz, C. Sansone), коли учні працюють над завданнями, вони дізнаються, які їхні дії призводять до успіху [22]. Передбачення бажаних результатів спонукає учнів бути наполегливими, тобто винагороди підвищують самоефективність, коли вони пов'язані з досягненнями та передають інформацію, що учні досягли прогресу в навчанні. Отримання винагороди також символізує прогрес. Під час уроків математики учням молодших класів казали, що вони зароблятимуть бали за кожну розв'язану задачу та зможуть обміняти їх

на призи (винагороди, залежні від успішності), або що вони отримують призи за участь (винагороди, залежні від завдань). Результати показали, що винагороди, залежні від продуктивності, посилюють мотивованість до діяльності, самоефективність і мотивацію досягнення, тоді як винагороди, залежні від виконання завдань, не мають жодних переваг для дітей. Дослідники ефективності вчителів традиційно виділяють «ефективність викладання» та «особисту ефективність викладання» (S. Gibson, M. H. Dembo [19]; J. H. Bottiani, C. A. Duran [6]) або загальну та персональну ефективність навчання учнів. Тобто, можна бути впевненим у гарній фаховій підготовці вчителя (вчитель добре знає свій предмет) і, водночас, мати значну невпевненість щодо його чи її власних педагогічних здібностей, звідси, якісна фахова освіта не зумовлює ефективного навчання учнів.

У дослідженні T. Wubbels, T. Mainhard визначено вплив співпраці та домінування на чотири аспекти мотивації учнів (задоволення, докладання зусиль, впевненість і відповідальність) під час викладання учням молодших класів рідної та іноземної мов [47]. Використовуючи ієрархічне лінійне моделювання, вони виявили, що як співпраця, так і домінування на рівні класу впливають на задоволення, зусилля та відповідальність; тобто чим більше учні сприймали вчителя як готового до співпраці чи домінантного, тим більше повідомляли про задоволення від навчання, бажання докладати значних зусиль і відповідально ставитись до процесу навчання, особливо це стосувалося виконання домашніх факультативних завдань. Вчитель, орієнтований на співпрацю з учнями, посилював впевненість учнів у своїй здатності вивчити мови, натомість, орієнтований на домінантність, формував вищу відповідальність у виконанні завдань, яка зумовлювала академічну результативність, однак не сприяла психологічному комфорту молодших школярів.

Ще одним поширеним у педагогічній психології поняттям є так звана *колективна самоефективність*. Основна частина існуючих досліджень зосереджена на самоефективності окремих осіб, натомість доведено, що культурні фактори можуть суттєво впливати на уявлення людей про самоефективність (F. Hellmich, M. F. Löper, G. Görel) [23]. Люди в певних культурах (наприклад, колективістській) не звикли мислити категоріями індивідуальних досягнень, вони більше цінують досягнення колективні досягнення, на навпаки, в індивідуалістичних культурах більше цінується особиста, а не колективна самоефективність, хоча нині навіть в індивідуалістичних культурах дедалі більше уваги приділяється колективним досягненням, зокрема, особливої популярності набули поняття командна робота та кооперативне навчання, які регулярно використовуються в школах і на робочих місцях. Вчителі працюють у командах, щоб скласти навчальні плани та розробити уроки. Учні працюють у командах над творчими та іншими проектами. Роботодавці прагнуть наймати людей, які мають хороші навички міжособистісного спілкування та можуть працювати з колегами на роботі. Більший наголос на колективній самоефективності в дослідженнях не тільки покращить наше розуміння конструкції, але й матиме наслідки для втручань, які сприятимуть її застосуванню зокрема й щодо шкільних колективів.

На думку авторів методики Teacher Self-Efficacy (R. Schwarzer, S. Hallum) [36], самоефективність педагога складається із наступних компонентів: досконалість діяльності, спрямованість на розвиток професійних навичок, соціальна взаємодія з учнями, їх батьками та колегами, а також навички подолання стресів. Рівень самоефективності стосується складності завдання, поставленого перед фахівцем. Наприклад, один вчитель англійської мови впевнений у тому, що зможе підготувати учнів до успішного складання ЗНО, а інший – до вільного спілкування у неформальних умовах англійської мовної країни. Узагальнювальний характер самоефективності виражається у впевненості фахівця в своїй компетентності не лише у конкретній галузі, а й у суміжних з нею. Наприклад, вчитель математики добре володіє не лише алгеброю, а й статистикою, а вчитель хімії окрім власного предмета добре розуміється на загальній біології. Сила суб'єктивної ефективності визначається кількісною оцінкою переконаності людині в своїй здатності виконати те чи інше завдання за шкалою від 0 до 100%.

Ми наголошуємо, що самоефективність відноситься до характеристик діяльності, а не до якостей особистості. Зазвичай вона визначається лише у контексті виконання певних завдань, а не життя людини в цілому. Зокрема, впевненість у вмінні розв'язувати арифметичні завдання стосується лише компетентності в математиці, а не характеризує людину певним чином. У цьому контексті цікаво проаналізувати традиційний у школах поділ на «математиків» і «гуманітаріїв», останні при цьому вважаються «слабкими» учнями, без логічного мислення, що безумовно позначається на ставленні до них педагогів, й у цій ситуації оцінюється не компетентність дитини у даному предметі, а її особистість в цілому.

Слід зазначити, що самоефективність є багатовимірним поняттям і стосується різних галузей діяльності особистості. Не можна сказати, що людина є самоефективна як особистість в цілому, вона самоефективна у певній сфері, наприклад в історії чи в біології. Самоефективність проявляється у різних умовах: знаючи, що галас негативно позначається на якості виконання завдання, один учень неефективний у підготовці домашніх завдань у групі продовженого дня, натомість наодинці і в тиші він виконає його значно краще. Відсутні чітко визначені нормативні критерії самоефективності; це показник власної майстерності, а не обов'язкова вимога, яку має слідувати людина («Ти мусиш бути самоефективним» рівноцінна вимозі «Ти повинен бути слухняним»). Й нарешті, самоефективність завжди спрямована у майбутнє, характеризується лише результатом діяльності (впевненістю в можливості досягнення результату), і хоча й базується на попередніх досягненнях, однак стосується лише результату у певних, актуальних умовах діяльності.

#### **Академічна самоефективність та академічна Я-концепція.**

Академічна самооцінка означає самооцінку власних здібностей загалом (наприклад, «Я добре вчуся в школі») або в певній академічній сфері (наприклад, «Я добре володію математикою»). Її структурна організація є ієрархічною, із загальною академічною Я-концепцією на вершині ієрархії та специфічними факторами, такими як математична



академічна Я-концепція або вербальна академічна Я-концепція на підпорядкованому рівні. Академічна самооцінка позитивно пов'язана із зусиллями (E. M. Skaalvik, R. J. Rankin) [38], використанням когнітивних стратегій і саморегуляцією (M. S. Uztosun) [43], цілями досягнення професійної майстерності (M. J. Easterbrook, I. R. Hadden) [16] і внутрішньою мотивацією, інтересом або академічними цінностями (J. Martins, J. Cunha) [29]. Академічна самооцінка та академічні досягнення демонструють позитивні взаємозв'язки з часом. За даними лонгітюдних досліджень, кореляція між предметно-специфічною академічною Я-концепцією та предметно-специфічною успішністю зростає з віком учнів та досвідом роботи педагогів (J. J. Denissen, N. R. Zarrett, J. S. Eccles) [13], що вказує на те, що предметна специфіка академічної Я-концепції зростає впродовж шкільної та професійної кар'єри. Зазначимо, що маленькі діти зазвичай вважають свої здібності нереалістично високими та недиференційованими, і цей оптимізм зберігається навіть після невдач. Однак у початковій школі самоусвідомлення здібностей стає не тільки нижчим, але й більш реалістичним, більш диференційованим і більш сприйнятливим до базової інформації про соціальне порівняння та особисті винагороди. Зниження середнього рівня загальної академічної самооцінки, математичної академічної самооцінки і вербальної академічної самоконцепції протягом шкільного навчання спостерігалось в багатьох лонгітюдних дослідженнях, зокрема це стосувалося дітей, які після початкових класів переходили навчатися в інші школи (H. Wu, Y. Guo) [46]. Навпаки, у вчителів молодших класів виявлено підвищення загальної академічної самооцінки у випадку, коли вони змінювали місце роботи (M. Allemand, A. E. Grünenfelder-Steiger) [2]. Академічна самоефективність стосується переконань учнів щодо їхньої ефективності регулювати власну навчальну діяльність і оволодівати складними предметами. Згідно з G. V. Caprara [7], академічна самоефективність впливає на поведінку учнів при виборі скільки зусиль витратити на навчальну діяльність, а також пов'язані із нею моделі мислення та емоційні реакції. Учні з низькою академічною самоефективністю можуть вважати завдання складнішим, ніж воно є насправді, і тому не беруться його виконувати чи витрачають на нього багато зусиль. З іншого боку, учні з високою академічною самоефективністю відчувають спокій, підходячи навіть до складних завдань, вирішують брати участь у діяльності, яка потребує значних зусиль. Звідси поняття академічної самоефективності дуже подібне до поняття академічної самоконцепції, оскільки почуття компетентності людини є ключовою частиною обох зазначених понять. У літературі академічна Я-концепція та академічна самоефективність часто використовуються як взаємозамінні, оскільки в емпіричних дослідженнях було отримано високу кореляцію між ними (U. Trautwein, J. Möller) [41]. Проте академічну самоконцепцію та академічну самоефективність можна розрізнити як на теоретичному, так і на емпіричному рівні. Наприклад, академічна самоефективність зазвичай вимірюється досить конкретно та підкреслює власне відчуття індивіда щодо того, чи він може виконати конкретне завдання, тоді як академічна самооцінка включає переконання щодо своєї компе-

тентності на рівні конкретної сфери та включає порівняльні процеси щодо компетентності в інших сферах і компетентності інших осіб (J. S. Eccles, A. Wigfield) [17]. Академічна самоефективність позитивно пов'язана з вибором діяльності, внутрішньою мотивацією, академічними прагненнями і вибором спеціалізації. Декілька метааналізів вказали на міцний позитивний зв'язок між академічною самоефективністю та академічними досягненнями (J. R. Toste, L. Didion, P. Peng) [40]. Рангова стабільність академічної самоефективності є помірною та трохи меншою, ніж рангова стабільність академічної Я-концепції.

Для визначення вираженості академічної самоефективності та академічної Я-концепції використовуються різні інструменти. Розглянемо їх детальніше. До теперішнього часу в оцінці цих конструктів використовувався метод самоопису. Наприклад, академічна самоефективність визначається твердженнями: «Навчатися мені нескладно», «Я завжди добре розумів математику», які оцінюються респондентами за 5-7 бальними шкалами. При цьому слід враховувати, що думки про «інтерес», «задоволення» і «легкість» у різних студентів суттєво відрізняються, зокрема, комусь легко – це вчитися на 7-9 балів за 12-бальною шкалою, комусь – на 11-12, а хтось отримує задоволення не від читання додаткових матеріалів за предметом, а виключно від навчання за підручником.

Інша процедура, яка часто використовується для вимірювання академічної Я-концепції, полягає в поданні двох протилежних описів гіпотетичних дітей. Наприклад, твердження «Деякі діти дуже добре роблять свою класну роботу», написано у лівій колонці сторінки. Протилежне твердження: «Інші діти не дуже добре роблять свою класну роботу», знаходиться в правій колонці. Діти спочатку вибирають, яке із двох тверджень описує їх найкраще. Потім вони оцінюють, чи є вибране твердження дійсно для них актуальним, а чи просто – бажаним. Зазвичай оцінка здійснюється за 4-х бальною шкалою.

Стандартним методом вимірювання академічної самоефективності є виявлення проблем, схожих на ті проблеми, які учні повинні вирішити. Учні оцінюють свою впевненість у тому, що вони можуть правильно вирішувати кожну проблему. Альтернативно, елементи академічної самоефективності можуть включати в себе письмові описи завдань замість реальних проблем, наприклад: «Наскільки впевнені ви, що ви можете правильно написати всі слова у диктанті?», «Наскільки ви впевнені в тому, що ви можете успішно вирішувати квадратні рівняння?» або «Наскільки ви впевнені в тому, що ви отримаєте з математики у 3-му класі річну оцінку вищу за ту, що отримали у 2-му класі?». Учні оцінюють ступінь їхньої довіри до успішного виконання кожного завдання на шкалі 0-100 або 10-100 за 10-одинацями інтервалів. Оцінка 0 – це цілковита невпевненість в ефективності виконання, тоді як 100 – навпаки, цілковита впевненість. Іншими прикладами тверджень для оцінки академічної самоефективності є: «Я очікую, що добре навчатимусь у гуманітарному класі» і «Я знаю, що добре впораюсь із завданням базового рівня». Респонденти відзначають, наскільки вони погоджуються з кожним із цих тверджень за шкалою Лайкерта від 1 до 6(7) або від 1 до 100.

Слід зазначити, що природа Я-концепції та оцінки самоефективності відрізняються один від одного. Оцінка власної академічної Я-концепції базується значною мірою на результатах соціального порівняння та оцінок, отриманих від значущих інших. Твердження на кшталт «Порівняно з іншими моїми ровесниками, у мене все гаразд» або «Я один із кращих учнів у моєму класі», зустрічаються в шкалах вимірювання Я-концепції. Деякі дослідники Я-концепції вважають, що учні більше порівнюють свою академічну здатність в одному предметі зі своїми здібностями до інших предметів. Таке порівняння покращує продуктивність навчання за однією шкільною дисципліною, однак зумовлює зниження самооцінки в інших начальних предметах. Навпаки, твердження, що стосуються самоефективності не передбачають прямого порівняння учнями своїх здібностей відносно інших.

Твердження, спрямовані на визначення академічної Я-концепції зазвичай стосуються шкільних предметів, тоді як твердження про самоефективність відносяться до конкретних завдань. Втім, обидва концепти необхідно розглядати виключно в академічному (освітньому) контексті. Слід враховувати й те, що брак інформації може зумовити хибне відчуття своєї компетентності у певній галузі. Наприклад, учень 3-го класу ще не вивчав стереометрію, але переконаний до вправний у математиці в цілому, а учень, який успішно пише твори в тиші може бути переконаний, що легко напише їх і у галасливій аудиторії. Усвідомлення розбіжностей надалі може зумовити психологічні проблеми в учнів. У 1979 році М. А. Scheirer, R. E. Kraut [34], вважали, що Я-концепція складається зі щонайменше чотирьох різних аспектів: опис себе у термінах соціальних ролей та особистісних рис, оцінка своїх якостей з точки зору їх соціальної бажаності, оцінка своєї особистості у рейтингу своєї референтної групи. У 1995 році Е. М. Skaalvik [38] вирізняв описові, оціночні та афективно-мотиваційні аспекти Я-концепції. Однак, згідно із сучасними дослідженнями, чітко розмежувати самоопис і самооцінку насправді практично неможливо. Наприклад, твердження «Я добре знаю математику» є й самоописом, і самооцінкою, тобто людина описує себе як таку, що розуміється на математиці, водночас оцінюючи позитивно свої математичні здібності, відповідно цей аспект Я-концепції є описово-оціночним. Тобто стосовно академічної Я-концепції доцільно розрізняти її оціночно-описовий компонент та мотиваційний: «Я добре знаю математику» (оціночно-описовий) і «Мені подобається математика» (мотиваційний). М. Bong, R. E. Clark [5] назвали оціночно-описовий компонент Я-концепції когнітивним, оскільки він передбачає судження про свої вміння, а мотиваційний – емоційним, бо виражає ставлення, емоції і почуття щодо предмету. Академічна Я-концепція завжди є результатом соціального порівняння себе з іншими, а тому насичена емоціями (негативним чи позитивним ставленням до себе зокрема). Для визначення академічної Я-концепції використовуються як численні анкети, створені педагогами і психологам відповідно до конкретних запитів, так і стандартизовані шкали, зокрема, *Шкала компетентності Хартера: дитячий варіант* (Harter's Perceived Competence Scale for Children, PCSC) та *Шкала самоопису* (Self Description Questionnaire,

PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S). Шкала Хартера створена на основі уявлень S. Harter про Я-концепцію як інтеграцію когнітивних і соціальних процесів, при цьому усі компоненти Я-концепції можуть бути визначені лише шляхом самооцінки, а не спостереженням за поведінкою людини. *Шкала самоопишу* (Self Description Questionnaire, PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S), базуються на уявленнях Н. W. Marsh про Я-концепцію як результат когнітивних («Я погано справляюся з завданнями із математики») та емоційно-мотиваційних складових («Я терпіти не можу математику»).

**Педагогічна самоефективність.** Як складова професійної успішності вчителя, самоефективність пов'язана насамперед зі здатністю мотивувати учнів до навчання (не отримання позитивних оцінок, а саме до здобуття знань). Дослідженнями доведено, що впевненість у власній ефективності виявляється у невербальній поведінці – поставі, виразі обличчя, жестах, особливостях вимови тощо. Саме завдяки сприйманню цих невербальних сигналів учень переконується, що вчитель справді компетентний, зацікавлений своїм предметом і щиро прагне аби учні зрозуміли навчальний матеріал. У цьому контексті самоефективність дотична до автентичності особистості.

Самоефективність вчителя пов'язана із його задоволеністю роботою. Концепція задоволеності роботою визначається як позитивний емоційний стан індивідів щодо своєї роботи та її досвіду. Задоволеність роботою визначається як афективна орієнтація індивідів на їхні ролі в діяльності, яку вони виконують, а також їхні почуття та ставлення щодо своєї професії (M. A. Tietjen, R. M. Myers) [39]. Задоволення роботою виникає тоді, коли досягнення і очікування людини знаходяться у відповідності одні з одними. Розглядаючи концепцію задоволеності роботою, можна констатувати, що фактори, які зумовлюють віру в самоефективність, насправді подібні, а, джерела, які складають задоволеність роботою, розглядаються в рамках когнітивного та афективного вимірів діяльності (C. R. Scott, M. J. Birkholt) [37]. Люди набувають позитивного чи негативного досвіду протягом свого трудового життя або отримують непрямий досвід на основі власних спостережень. Ставлення оточуючих людей також впливає на ставлення до роботи. Очікується, що за умов Нової української школи вчителі будуть любити свою професію, матимуть позитивне ставлення до своєї роботи, будуть впевнені у власних можливостях виконати будь-які професійні завдання.

Ми проаналізували декілька досліджень, де вивчався вплив навчання на формування у майбутніх учителів почуття ефективності. Виявлено, що особиста ефективність у студентів зростає лінійно протягом 4-річної програми бакалаврату, кульмінацією якої є завершення навчання студентів. Крім того, особиста ефективність була вищою серед практикуючих учителів, які пройшли додаткові курси в галузі освіти (перепідготовку, підвищення кваліфікації тощо). Тобто загальна ефективність зростала лінійно протягом перших 3 років бакалаврату, але, на відміну від особистої ефективності, потім

знизилася після завершення навчання (R. A. Cruz, S. Manchanda) [10]. В інших дослідженнях проаналізовано вплив шкільного контексту на ефективність вчителя. Наприклад, згідно зі K. L. Granger [20] відсоток учнів із низькими успіхами в класі мав прямий негативний вплив на особисту ефективність вчителя, до того ж, продуктивна взаємодія з колегами щодо питань організації навчального процесу має позитивний опосередкований вплив на особисту ефективність не лише одного конкретного вчителя, а й колективну педагогічну ефективність загалом. Доведено, що уважність до праці вчителя, його позашкільного життя, інституційної чесності адміністрації школи також корелюють з особистою та загальною педагогічною самоефективністю. Як особиста, так і загальна ефективність виявилася вищою серед вчителів початкової школи, ніж серед вчителів середньої школи (B. Kiral) [25], ймовірно, це зумовлено тим, що вчителі початкових класів швидше бачать результати своєї роботи, ніж вчителі в середній і меншою мірою в старшій школі. Однак поки що не ясно, чи можна цю різницю пояснити так званім «ефектом рівневої школи» чи, скоріше, просто відображає існуючі відмінності між людьми, які обирають викладання у початковій і середній школі, оскільки існують й дослідження, де доведено, що самоефективність вихователів дошкільного навчання вища за самоефективність вчителів початкових класів.

Загалом, ефективність вчителя пов'язана з академічними досягненнями та поведінкою вчителя, яка, як відомо, сприяє навчанню. Більш ефективні вчителі порівняно з менш ефективними краще ставляться до інновацій в освіті, легко адаптуються до нових умов, зокрема й зумовлених пандемією коронавірусної інфекції, розвиваються не лише як викладачі своїх дисциплін, а й відвідують програми розвитку персоналу. Ефективність вчителя пов'язують також із залученням батьків до шкільних заходів. Можливо, з цим узгоджується висновок про те, що ефективніші вчителі, порівняно з менш ефективними колегами, не схильні розглядати стосунки між учителями та батьками як джерело стресу.

**Результати емпіричного дослідження самоефективності педагогів початкової школи.** Мета цього дослідження полягала у визначенні того, які види підтримки найбільше впливають на самоефективність вчителів. В дослідженні взяли участь 255 вчителів початкових класів, з яких 171 жіночої і 84 чоловічої статі (чоловіки були переважно вчителями фізкультури, музики та керівниками гуртків). Педагоги мали від 1 до 29 років досвіду роботи з молодшими школярами (Mean = 8,2, SD = 6,8) і були віком від 21 до 57 років (Mean = 34,8, SD = 9,8). Усі учасники заповнили анонімні анкети, які включали шкалу «Відчуття ефективності вчителя», а також пункти, які оцінювали сприйняття підтримки та задоволення від професійної діяльності (табл. 1).

Нами з'ясовано, що педагогічна самоефективність вчителя залежить від загального індексу підтримки ( $r=0,529$ ,  $p<0,05$ ), але більше всього на неї впливає доступ до навчальних матеріалів і ресурсів викладання ( $r=0,803$ ,  $p<0,05$ ), значною мірою це зумовлено онлайн навчанням під час пандемії COVID-19 та під час російсько-української

війни, особливо в часи тотальної відсутності світла та, часто, мобільного зв'язку. Помірно впливає на самоефективність вчителя підтримка батьків учнів класу ( $r=0,695$ ,  $p<0,05$ ), коли батьки співпрацюють з вчителем – ефективність спільної роботи значно вища, важливо мати також спільний наратив стосовно навчання, мотивувати дітей подібними засобами, зацікавлювати в отриманні знань і навичок поза навчанням в школі. Натомість низька кореляція самоефективності педагогів та підтримки адміністрації навчальних закладів ( $r=0,201$ ,  $p<0,05$ ), колег ( $r=0,302$ ,  $p<0,05$ ) і педагогічної спільноти в цілому ( $r=0,186$ ,  $p<0,05$ ). До того ж самоефективність педагогів помірно корелює із задоволеністю роботою, однак тут помітні відмінності між педагогами різної статі, якщо для жінок цей показник достатньо високий ( $r=0,827$ ,  $p<0,001$ ), то для чоловіків значно нижчий ( $r=0,508$ ,  $p<0,05$ ). Загалом у вчителі початкових класів із досвідом роботи менше 5 років більше потребують підтримки від батьків учнів та педагогічної спільноти в цілому, однак вони менше задоволені роботою, часто сумніваються не лише в своїй ефективності, а й в тому, чи правильно обрали свій професійний життєвий шлях, натомість їхні більш досвідчені колеги більше задоволені роботою, відчувають більше підтримки і, що головне, можуть самі підтримати себе у своїй педагогічній ефективності. У табл. 2 представлено результати кореляційного аналізу загальних показників підтримки та самоефективності педагогів.

Таблиця 1

**Особливості сприйняття підтримки вчителями початкових класів із різним досвідом роботи**

Показники підтримки педагогів	Педагоги з досвідом роботи 1-5 років		Педагоги з досвідом роботи понад 5 років	
	Mean	SD	Mean	SD
Навчальні матеріали, ресурси для викладання	5,98*	2,07	6,52*	1,95
Підтримка від адміністрації школи	5,97*	2,18	6,54*	2,13
Підтримка від колег	6,87	1,91	7,01	1,77
Підтримка від батьків учнів	6,84*	2,43	5,18	2,15
Підтримка від педагогічної спільноти в цілому	4,98	2,17	5,33	2,18
Загальний індекс підтримки	5,62*	1,72	6,11*	1,49
Задоволеність роботою	6,94*	1,60	7,55*	1,11

*Важливо: значення підтримки варіюють у діапазоні 1-9, чим вище значення тим більша соціальна підтримка. \*  $p<0,05$ .*

Таблиця 2

**Результати кореляційного аналізу самоефективності педагогів, сприйнятої підтримки та відчуття задоволеності роботою**

	2	3	4	5	6	7	8
1 Рівень самоефективності	0,53	0,20	0,30	0,69	0,19	0,54	0,61
2 Навчальні ресурси		0,48	0,36	0,39	0,45	0,72	0,26
3 Підтримка від адміністрації			0,48	0,39	0,44	0,75	0,27

4 Підтримка від колег				0,43	0,33	0,65	0,23
5 Участь батьків в навчанні					0,73	0,78	0,32
6 Підтримка громади						0,81	0,38
7 Індекс підтримки							0,41
8 Задоволеність роботою							

*Всі кореляції статистично значущі при  $p < 0,001$ .*

Як видно з табл. 2, початкові ресурси для вчителів молодших класів є визначальними у відчутті педагогічної самоефективності, до навчальних ресурсів ми відносимо ноутбук, стабільний інтернет, онлайн ресурси, зокрема й методичні розробки, презентації, книжки та робочі зошити. Підтримка від адміністрації навчальних закладів корелює із загальним рівнем сприйнятої соціальної підтримки та менше впливає на відчуття самоефективності, подібна ситуація складається й щодо підтримки колег і педагогічної спільноти в цілому.

Загалом, отримані нами результати підтверджують модель ефективності вчителя М. Tschannen-Moran [42], де контекст лише частково впливає на самоефективність педагога, при цьому він більше важливий для вчителів-початківців, ніж для їхніх більш досвідчених колег. Досвідчені вчителі, швидше за все, більше покладаються власний педагогічний досвід, наявні власні результати педагогічної діяльності, орієнтуються на свої критерії педагогічної ефективності та потребують переважно доступу до навчальних ресурсів, а до нових – вони легше адаптуються. Той факт, що передбачувана підтримка була пов'язана з ефективністю лише для вчителів-початківців, підтверджується М. Tschannen-Moran та суголосний з теорією самоефективності А. Бандури, яка припускає, що на ефективність легше впливати на ранніх етапах навчання (у даному випадку на початку педагогічного шляху). Таким чином, підтримка в перші роки викладання може мати вирішальне значення для розвитку ефективності вчителя. Наявність ресурсів, а також підтримка батьків були двома елементами підтримки, пов'язаними з відчуттям ефективності вчителів. Вчителі були змушені підтримувати віру у власну здатність впливати на навчання учнів незалежно від того, була підтримка колег, адміністрації чи ні. Подібним чином підтримка педагогічної спільноти практично не позначалася на власній педагогічній самоефективності, оскільки не впливала на результати навчання конкретних учнів та отримання задоволення від своєї діяльності. Окрім зв'язку самоефективності з досвідом роботи, кореляцій із віком та статтю у даному дослідженні виявлено не було. Загалом, вчителі початкових класів були більш впевнені у своїх можливостях ефективно керувати поведінкою в класі, ніж ті, хто навчав старших учнів. Ми наголошуємо, що ключовою є поведінка, а не рівень знань учнів, тобто підтримувати дисципліну, старанність, заохочувати до певних видів діяльності вчителям початкових класів легше, ніж вчителям, які працюють у середній і, особливо, у старшій школі. Чим молодшими були учні, тим більшою була ефективність залучення до навчального процесу як дуже здібних дітей, так і тих, має низьку

академічну успішність, звідси, вчителі початкових класів впевнені у тому, що можуть успішно реалізовувати різноманітні навчальні стратегії зі всім учнями, а не орієнтуючись на більш або менш успішних. Слід зазначити, що вчителі, які ведуть гурткову роботу з учнями початкових класів мають вищий рівень самоефективності, оскільки навчають більш мотивованих дітей, а отже й отримують більше задоволення від своєї педагогічної діяльності.

За результатами нашого дослідження, досвідчені вчителі мають вищу самоефективність, ніж вчителі-початківці з досвідом викладання менше п'яти років, тобто завдяки досвіду вони змогли удосконалити свої навички управління класом і виробити ефективні стратегії навчання, також ймовірно, що багато вчителів, які вважають себе неефективними, залишають професію, не пропрацювавши в школі протягом п'яти років. Є докази того, що ті, хто залишає викладацьку роботу, мають значно нижчі показники самоефективності, ніж ті вчителі, які залишаються викладати. Дійсно, самоефективність пов'язана з рівнем професійної відданості вчителів початкової школи, а також з рівнем стресу, який відчують вчителі під час навчання. Доведено, що самоефективність вчителів є важливим фактором ефективності викладацької діяльності, оскільки є потужним стимулом, що впливає на поведінку вчителів у класі та на зусилля, які вони докладають. Тобто, покращення самоефективності вчителя може призвести до покращення психічного здоров'я вчителя та задоволеності роботою, а також до успішності учнів.

Окрім сприйнятої соціальної підтримки на самоефективність впливає й система цінностей вчителів початкових класів. Тобто, особистісні цінності вчителів є важливими предикторами їх самоефективності. Цілком ймовірно, що дотримання норм і збереження стабільності у сфері освіти (де вчителі повинні відчувати відпо - відальність за передачу знань і «піклуватися» про учнів) змушує вчителів відчувати почуття безпеки під час планування, організації та виконання педагогічної діяльності, необхідної для досягнення освітніх цілей. Співвідношення між відкритістю до змін, цінностями «консервації ресурсів» та самоефективністю змінюється залежно від мотивації вчителів до викладання. Дійсно, зв'язок між відкритістю до змін і самоефективністю був позитивним при низьких рівнях мотивації, але негативним – при мотивації високій. Іншими словами, вчителі, для яких такі цінності, як новизна, свобода та вибір власних цілей важливі для сприйняття ефективності, насправді почуваються більш ефективними у своїй викладацькій діяльності, коли відчують незалежність від зовнішніх умов. Навпаки, де зовнішній тиск, примус поводитися певним чином, сильний, де менша відкритість до змін, там більше вчителів початкових класів вважають себе неефективними. Отже, самоефективність педагогів вища, коли їхні особисті цінності та атрибути робочого середовища сприймаються як сумісні, тобто не конфліктують один з одним.

**Базована на самоефективності модель педагогічної взаємодії вчителів початкових класів з учнями.** При розробці даної моделі ми орієнтуємось на *Модель міжособистісної педагогічної взаємодії*



(T. Wubbels, H. Creton, H. Hooymayers [47]), яка є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т.Лірі (1957), тобто поведінка вчителя може бути пояснена у двох вимірах (Кооперація (С) – Опозиція (О) та Домінантність (D) – Підкорення (S)) у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товариськість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено Опитувальник педагогічних інтеракцій (QTI), популярний нині у педагогічній психології англomовних країн. Крім того, ми базуємося на типології *комунікативних стилів педагогів* J.C. McCroskey і P. Kearney, де вказується, що базовими для педагогів є такі комунікативні якості як асертивність, гнучкість і чуйність (емпатійність).

*Асертивність* переважно стосується вмінь вчителя контролювати клас, тобто підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, заохочувати їх до активності та ефективної діяльності на уроці. Ефективні педагоги завжди вміють структурувати свою діяльність, вони ініціативні, впевнені у собі і заохочують учнів до дискусії на протипагу формальному засвоєнню знань без їх когнітивного та емоційного опрацювання. Асертивний вчитель володіє навичками невербальної комунікації, вміє вокально, поставою та жестами сформуваи потрібні акценти при викладі інформації.

*Гнучкість* є вміння педагога адаптуватися до індивідуальних особливостей своїх учнів, реагувати відповідно до зміни психологічного клімату як в класі в цілому, так до поведінки окремого учня зокрема. Саме гнучкість лежить в основі популярного нині індивідуального підходу до навчання та виховання школярів і студентів.

*Чуйність (емпатійність)* – емоційність, сенситивність, розуміння та відображення почуттів учнів. Сюди ж слід віднести й навички зворотнього зв'язку, використання заохочень і мінімізації фрустрації учнів і студентів. Дослідники вважають, що ефективно навчання неможливе без емоційного насичення процесу викладу матеріалу, використання таких засобів, щоб навіть дуже складний матеріал став зрозумілим усім без винятку учням.

Вчителі молодших класів з високим рівнем самоефективності та низьким – задоволеності роботою, мають високий рівень домінантності при низьких показниках підкорення, що характеризує педагогів як здатних до співпраці, таких, що йдуть на компроміс при цьому захищаючи власну точку зору і намагаючись переконати співрозмовників у свій правоті. Такі вчителі мають низький рівень асертивності, гнучності та емпатійності.

Поєднання толерантного і авторитарного стилів становить особливий тип міжособистісних стосунків педагогів, де попри несхильність до підкорення, є виражене прагнення до співпраці, роботи в колективі, товариськість і комунікабельність; такі вчителі зазвичай мають помірний рівень задоволеності роботою, високий – впевненості у собі та власній самоефективності. Натомість при чистому толерантному стилі домінантність, лідерські якості педагогів виражені значно менше, прагнення до співпраці лишається актуальним однак зростає і

рівень підкорення, піддатливість впливам інших людей; такі вчителі мають помірний рівень задоволеності роботою, невпевнені у собі, характеризуються низьким рівнем психологічного благополуччя та педагогічної самоефективності. Такі вчителі мають високий рівень асертивності, гнучкості та емпатійності.

Наступні два стилі: скептично-толерантний та скептично-агресивний характеризуються переважно опозиційністю, прагненням протиставляти себе колективу, не погоджуватися із думками інших та не шукати компромісів захищаючи свою думку. По суті відбувається протиставлення без чітко вираженої власної позиції, що характерно педагогам із низьким рівнем самоефективності та високим – впевненості у володінні академічними знаннями. Якщо у випадку наявності толерантності високий рівень опозиційності гармонізується певною налаштованістю на співпрацю, то агресивність підкреслює риси опозиційності й, водночас, означає більшу сконцентрованість на інших (постійна запекла боротьба з ними) ніж на реалізації власних потреб і захисті власних інтересів (боротьба заради боротьби). У цій ситуації рівень гнучкості вчителів може бути достатньо високим, натомість асертивності та емпатійності – низьким.

Репресивний стиль характеризуються високим рівнем опозиційності при вираженій домінантності. Педагог не налаштований на співпрацю, вперто наполягає на своєму, навіть якщо сам знає, що його співрозмовник має рацію, бажання домінувати попри усі обставини стає основною потребою і метою взаємодії. Такий вчитель зазвичай впевнений у собі, має високий рівень мотивації досягнень та педагогічної самоефективності, однак низький – психологічного благополуччя, звідси, висока ймовірність виникнення у таких вчителів симптомів професійного вигорання. Вчителі із репресивним стилем педагогічної діяльності мають низький рівень, насамперед емпатійності, натомість асертивності – помірний і гнучкості – часто високий.

Наступний стиль міжособистісної педагогічної взаємодії характеризується вираженою тривожністю, зосередженістю на співпраці, тривозі втратити авторитет і, водночас, зробити помилку. Це зумовлює небажання проявляти свої лідерські якості, наполягати на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, однак помірний рівень опозиційності призводить до певного скептицизму, критичної налаштованості щодо оточуючих. Такі вчителі невпевнені у собі, мають низьку мотивацію досягнень, низький рівень психологічного благополуччя та педагогічної самоефективності. Постійна тривога, відсутність відчуття самореалізованості стають причинами внутрішньо особистісних конфліктів і врешті, зумовлюють професійне вигорання педагогів. За умов даного стилю рівень асертивності, гнучкості та емпатійності може бути високим, однак схильність до самозвину вачення та постійна тривога щодо своєї ефективності загалом негативно впливають на реалізації практичних завдань професійної діяльності.

У сучасному суспільстві навчальні заклади організовані таким чином, що мотивація вчителів забезпечується інституційними правилами. Вчителі не можуть вільно відвідувати роботу, залежно від своєї щоденної мотивації. Як стверджувалося вище, професійна

мотивація вчителя є необхідною для досягнення опосередкованих навчань результатів учнів, однак без емоційної складової мотивації, самоефективність педагога уявити складно. На перший погляд здається, що вчителям не потрібно відчувати емоції, щоб викладати свої уроки; фактично навчання може альтернативно здійснюватися за допомогою беземоційних роботів, однак при цьому в учнів не сформується емоційне ставлення до навчального матеріалу, а отже знання будуть відірваними від особистого, у тому числі й емоційного досвіду, а отже й менш засосовуваними на практиці. У цьому контексті з'являється поняття – емоційне навчання. Тобто передача знань повинна бути не просто інформаційно насиченою, а й викликати в учнів певні емоційні переживання, при цьому й сам педагог має бути досить емоційним задля того, аби ефективно навчати учнів і стимулювати у них бажання вчитися. Відповідно комунікативні стилі педагогів можуть бути орієнтованими на учнів і орієнтованими на себе.

Педагог, орієнтований на учнів, зазвичай достатньо товариський, у навчанні використовує дискурсивні діалогічні методи, намагається знайти спільну мову з кожним учнем, подає інформацію так, аби вона була зрозуміла практично всім учням класу. Навчання, орієнтоване на учнів, покращує здатність учнів продукувати власні ідеї та застосовувати нові знання до різних контекстів реального життя, а не лише автоматично відтворювати завчені факти. Крім того, навчання, орієнтоване на учня, пов'язане з вищою мотивацією до учіння, вищим суб'єктивним благополуччям у школі, більшою особистою значущістю шкільних предметів і кращими соціальними навичками. Стиль керівництва колективом у такого педагога є демократичним, а стиль подачі інформації – емоційно насиченим, зазвичай такий педагог має високий рівень академічної та педагогічної самоефективності.

Педагог, орієнтований на себе, переважно зосереджений на власній освіченості, уникає діалогу з учнями, намагається передати їм якнайбільше інформації, незважаючи на те, зрозуміла вона для учнів, чи ні. Ми припускаємо, що даний стиль викладання виявляється переважно у вчителів із низьким рівнем самоефективності та високий – перфекціонізму. Стиль керівництва колективом зазвичай авторитарний, а стиль навчання – неемоційний, такий, що базується лише на фактах. Ми вважаємо, що соціально нав'язані вимоги до досконалості є значним джерелом стресу для вчителів. Оскільки позитивні оцінки з боку посадових осіб часто рідкісні, вчителі шукають інших джерел визнання і якщо раніше педагоги були впевнені у повазі та підтримці батьків і засобів масової інформації, тепер вони часто зазнають жорсткого тиску та критики з їх боку, особливо це відчутно під час кризових ситуацій в суспільному житті.

Орієнтовані на себе та орієнтовані на учнів вчителі початкових класів реалізують різні комунікативні стратегії, зумовлені їх самоефективністю. Ми зазначаємо, що орієнтовані на учнів педагоги зазвичай характеризуються ширістю, нешаблонністю, креативністю в спілкуванні. Типовим прикладом креативності у спілкуванні є те, коли вчитель наводить власні приклади (не з підручника) задля пояснення навчального матеріалу. Часто учням корисний досвід

педагога отримання знань із певної теми, з якими труднощами стикнувся особисто він, до якого висновків прийшов і як отримана інформація вплинула на його подальше (особливо, повсякденне) життя. L. R. Wheelless, J. Grotz [45] визначають саморозкриття або розкритість у міжособистісній взаємодії як будь-яке повідомлення про себе іншій людині, наприклад, «Я вважаю», «Я відчуваю» тощо. Чим більше вчителі розкуті, тим кращі неформальні стосунки вони формують із учнями у позакласній взаємодії. Водночас, потрібно зазначити, що далеко не завжди відкритість вчителя сприяє розкритості учнів у взаємодії з вчителем, натомість вони стають більш відкритими один до одного, а вчитель виступає моделлю розкутого, вільного, не - шаблонного спілкування.

Виділяють різні складові розкритості у міжособистісному спілкуванні. Наприклад, R. Wheelless, J. Grotz наголошують, що щирість неможлива без відчуття особистісної важливості та значущості повідомлення, мотивованості на спілкування, чесності та близькості [45], натомість J.L. Cayanus, M.M. Martin серед складових розкритості виділяють кількість (як часто вчитель щирий у спілкуванні з учнями), відповідність (наскільки доречними є наведені вчителем особисті приклади при поясненні матеріалу) і негативізм (визнання та констатація негативних процесів – емоцій, подій, що відбуваються у класному колективі), наголошуючи, що справжня розкритість неможлива без приховування негативних емоцій, негативного ставлення особистості до певних подій і людей [8]. У ситуації діалогу, що розгортається протягом тривалого часу, саморозкриття можливо і ефективно в рамках всіх названих сфер. В інших ситуаціях обговорення перших трьох областей доречно в діловому спілкуванні, а три останніх більше характерні для неформальної взаємодії. У педагогічній діяльності саморозкриття сприяє побудові відносин співдружності і співтворчості вчителя і учнів, передбачає демократичний стиль спілкування з учнями. Саморозкриття педагога призводить до відкритості учнів, готовності співпрацювати, формує шанобливе ставлення один до одного. Учитель може розкривати учням свої погляди на життя, обговорювати питання моралі, культури, політики, суспільних цінностей, підводячи їх до відкритого вираженню своєї думки, до обміну поглядами і точками зору.

Стратегії досягнення є найбільш маніпулятивними, оскільки їхня мета передбачає отримання власної користі від спілкування. Як показали дослідження дану стратегію використовують як інтровертовані, так і екстравертовані особистості, оскільки її реалізація зазвичай вимагає вербальних і невербальних засобів, а ще краще – їх вдалого поєднання.

Стратегія зупинки часу властива людям з низькою самоефективністю, які погано розуміють предмет розмови, але не уникають її, а просто затягують час, вважаючи, що рано чи пізно необхідність спілкування припиниться (наприклад, закінчиться час лекції). У ситуаціях розв'язання проблем така стратегія дозволяє довше подумати перед тим, як прийняти рішення, обрати найкращий варіант із багатьох можливих, частіше використовується інтровертами.

Стратегії самоконтролю використовуються задля справляння гарного враження на інших («важливо не допускати помилок, а вчасно їх виправляти»). Педагог, застосовуючи дану стратегію, ніби підкреслює іншим свою акуратність, сумлінність цим самим викликаючи повагу і/або співчуття, однак в цілому виглядає цілком пристойно в очах інших людей (насамперед керівників чи колег). Однак у даної стратегії є й інший полюс – виправляння помилок інших людей. Такі педагоги мають помірний рівень педагогічної на низький – особистісної само - ефективності. Здавалося б, людина видається освіченою, однак позбавленою тактовності, її прагнення виділитися своїми знаннями принижуючи інших, нерідко заважає ефективній комунікації. Якщо моніторинг своїх помилок властивий більше інтровертам, то контроль за чужими помилками – екстравертам.

Стратегії взаємодії це стратегії підтвердження: власної значущості, зрозумілості, потрібності, причетності до соціальних груп тощо. Це найбільш кооперативні, налаштовані на співпрацю стратегії, однак із вираженим маніпулятивним ефектом, які частіше використовуються екстравертами, а не інтровертами, а також особами із низьким рівнем, насамперед, особистісної самоефективності.

Соціальні стратегії стосуються більш широкого контексту взаємодії, ніж припускається ситуацією спілкування і тут вправнішими виявляються екстраверти, однак за даними дослідників, відмінності між ними та інтровертами не є статистично значущими. Зазвичай, соціальні стратегії застосовуються вчителями з високим рівнем педагогічної та особистісної самоефективності.

Серед комунікативних стилів, які педагог використовує у спілкуванні з учнями варто виділити наступні: називання і припинення діалогу (зазвичай при авторитарному стилі управління класним колективом); наголос на важливості і недоцільності (при демократич - ному стилі); розмежування різних видів діяльності (при авторитарному та демократичному стилях взаємодії з учнями); постановка «закритих» запитань (при авторитарному стилі управління класом).

*Називання і припинення діалогу* – вчитель сам обирає учня, який відповідає на його запитання («А зараз до дошки піде О.»), натомість не дозволяє йому до кінця висловити свою думку і завершує розпочатий діалог «Дякую, нам потрібно рухатись далі», «Здається ти все сказав, достатньо»). Цей стиль обмежує свободу учнів, не дає розгортатися творчим процесам і нерідко зумовлює неадекватну оцінку педагогом знань учнів.

*Наголос на важливості і/або недоцільності* – аналог схваленню та осуду при демократичному стилі управління класним колективом, наприклад, «Олено, це гарна ідея!», «Ти маєш рацію!», чи навпаки «Цікаво, але я мав на увазі трохи інше», «Те, про що ти говориш, справді важливо, але з іншого боку...». Цей комунікативний стиль корисний при взаємодії із сором'язливими учнями, оскільки при неправильній відповіді дозволяє їх підтримати (не боятися відповідати та висловлювати свою думку), а при правильній – зміцнює їх самооцінку, додає авторитету в очах однокласників.

*Розмежування різних видів діяльності* – вчитель чітко визначає завершення одного виду діяльності та перехід до іншого «А тепер перейдемо до вивчення нової теми», «Розглянемо зв'язок цієї теми із тим, як вона висвітлюється в суміжних дисциплінах». Цей прийом дозволяє підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, структурує час для гіперактивних і астенічних дітей. Оскільки даний стиль комунікативної взаємодії застосовується насамперед для оптимізації взаємодії з класним колективом, то він частіше застосовується при демократичному стилі управління, але нерідко зустрічається й при авторитарному, коли вчителю важливо структурувати матеріал і час в першу чергу для себе.

*Постановка «закритих» запитань* – вчитель чітко регламентує оцінювання знань учнів, ставлячи питання із конкретними однозначними відповідями «Скільки буде  $7*7?$ », іншої правильної відповіді як «49» бути не може; всі відхилення від теми уроку і розгорнуті відповіді на запитання жорстко заперечуються вчителем.

На самоєфективність педагогів впливає і наявність продуктивного зворотнього зв'язку із зазначеними в нашому емпіричному дослідженні агентами соціальної підтримки діяльності вчителів. Можна виділити різні типи використання зворотного зв'язку: (1) пряме/інструментальне, (2) концептуальне та (3) символічне/переконливе. Інструментальне використання зворотного зв'язку служить відправною точкою для негайного прийняття педагогічних рішень. Концептуальне використання не призводить до конкретних дій, але впливає на процес прийняття рішень, що опосередковано впливає на окремі педагогічні дії. Навіть якщо зворотний зв'язок безпосередньо не впливає на педагогічну діяльність, він може позначитися на педагогічній креативності чи іншим символічним чином відобразитись у повсякденному функціонуванні педагога.

Мотивовані гармонійними стосунками з педагогами, учні засвоюють знання завдяки контакту з вчителем, в процесі безпосереднього спілкування, де головне місце займають стосунки взаємної поваги та довіри. Мотивовані функціонально-рольовою взаємодією, учні сприймають вчителя, як авторитетну особистість, що володіє необхідними для засвоєння знаннями; їх не турбує міжособистісна комунікація, відхилення від теми на уроці вони сприймають як марну витрату часу, натомість зацікавлені у якнайбільшому отриманні інформації, що стосується саме навчального матеріалу. Мотивовані участю у діяльності, учні демонструють вчителю високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати отримані знання на практиці, часто конкурують з вчителем за обсягом інформації з певної проблематики. Мотив виправдання характерний для учнів, які із різних причин не засвоїли тему уроку, всім відомі фрази «Не було часу, захворів, боліла голова, приїхала тітка в гості тощо». Мотивовані лестоцями, учні намагаються здобути авторитет вчителя демонструючи йому своє позитивне ставлення («Ви ж наша класна мама», «Як гарно виглядаєте, аж милуюся Вами»).

У асертивних (впевнених у собі та своїх комунікативних здібностях) учнів домінують функціонально-рольові мотиви, мотиви відносин і

мотиви участі у діяльності, натомість учням, які відчувають тривогу при спілкуванні, подібні мотиви нехарактерні, їм легше виправдатися і використати лестощі, аніж відкрито взаємодіяти із вчителем. Вербально агресивні учні дуже рідко використовують функціонально-рольові мотиви у взаємодії з педагогами, натомість їм більш властиві мотиви лестощів (які мають іншу сторону – приховану агресію стосовно вчителя). Функціонально-рольові мотиви характерні насамперед, для людей, спрямованих на отримання інформації, їм важливий результат, а не процес. Загалом же у сучасній школі найбільш поширеними мотивами спілкування учнів (й студентів) з педагогами є мотиви гармонійних стосунків і мотиви участі у діяльності. Крім того, доведено, що стиль спілкування (базований на зазначених мотивах) зберігається й поза уроками, у позакласній взаємодії вчителів із учнями.

Найважливішим фактором, що визначає самоефективність педагога, особливо, початкової школи, є настановлення щодо спілкування з учнями. Під настановленням мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації. Упереджене ставлення вчителя до того чи іншого учня може проявлятися у таких ситуаціях як: вчитель дає «поганому» учню менше часу на відповідь, ніж «хорошому»; не використовує навідні питання і підказки, при неправильній відповіді поспішає переадресувати питання іншому учневі або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не помічає успіхів учнів; іноді взагалі ігнорує його на уроці. Відповідно про наявність позитивного настановлення можуть свідчити: довше очікування відповіді на питання; наявність навідних запитань, заохочення усмішкою, поглядом; при невірній відповіді – намагання підкоригувати учня; регулярне доброзичливе звертання до нього під час уроків і поза ними. При цьому вчитель використовує так звані комунікативні стратегії: перебільшення і применшення сенсів відповідей, їх зміну, генералізацію, знецінення та парафраз. Часто вчителі початкових класів для передачі інформації під час уроку спрощують її зміст (повідомляється частина інформації, використовуються не терміни, а побутові слова) або форма подачі змінюється (робляться повторення, застосовуються лестощі, навіювання тощо). Подібна поведінка більше властива педагогам із низьким рівнем загальної самоефективності, які невпевнені у своїй здатності донести інформацію так, аби діти її зрозуміли, без використання при цьому маніпулятивних підходів. Вони найчастіше керуються такими стратегіями як досягнення (досягнення мети будь-якими засобами, зокрема за допомогою брехні, лестощів, універсальних слів, нелінгвістичних засобів тощо); стратегіями зупинки часу (використовуються для затягування часу, розширення промови не за рахунок її змістовного наповнення, а через використання слів-паразитів, зумисного повторення, тощо) та стратегіями самоконтролю (застосовуються для виправлення допущених у розмові помилок, насамперед це так звані зойки «ой, пробачте!» і самоперекрашування). Натомість, педагоги з високим рівнем самоефективності застосовують стратегії взаємодії (прямий заклик про допомогу, непряме прохання про допомогу, запит повторення, запит на роз'яснення, запит про підтвердження, експресія нерозуміння як вербальна, так і невербальна)

та соціальні стратегії (використання мови для розширення своїх соціальних зав'язків, сюди ж відносять й соціальні мережі та опосередковане комп'ютером спілкування).

Комунікаційна поведінка вчителя пронизує увесь процес освітнього спілкування, вона виражається на когнітивному, емоційному та особистісному рівнях. Ефективність вчителя не в останню чергу визначається й як здатність представити інформацію так, щоб учні її зрозуміли, включаючи використання прикладів, описів і пояснень (А. В. Frymier, В. Weser) [18]. Доведено, що ясність викладу матеріалу вчителем позитивно впливає на результати навчання учнів. Чітка, послідовна поведінка вчителя передбачає використання конкретних прикладів, повторення складних моментів, ілюстрації практичного застосування та наголошення на ключових моментах уроку. Коли вчителі ефективно кодують повідомлення, враховуючи актуальні потреби учнів, діти стають більш мотивованими до навчання, демонструють нижчий рівень нудьги, тривоги та розчарування і загалом, почуватимуться щасливішими на уроці. Вчителі, яким бракує комунікативної самоефективності, зазвичай мають нижчі академічні досягнення в класах, де викладають, особливо це актуально для початкової школи, де комунікативна складова надзвичайно важлива характеристика самоефективності вчителя.

**Висновки.** Поняття самоефективності визначається вірою людей у їхню здатність досягати певних результатів, воно охоплює диференційований набір самопереконань, пов'язаних із різними сферами особистого функціонування. Відповідно до теорії А. Бандури, самоефективність є вирішальним механізмом зміни поведінки, вона створює когнітивну подію, яка ініціює поведінку, спрямовану на досягнення певної мети. Загалом, модель самоефективності педагога базується на припущенні, що успішність учнів у навчанні, їх мотивація на здобуття знань, безпосередньо залежить від самоефективності педагога, його вміння оперативно реагувати на події в класі під час уроку, відповідати на запитання учнів, вступати в діалог тощо. Всі складові даної моделі існують лише в динамічному зв'язку виключно в освітньому середовищі. Натепер актуальні шість вимірів самоефективності вчителів: викладання, адаптація викладання до індивідуальних потреб учнів, мотивація учнів, підтримка дисципліни, співпраця з колегами та батьками, вирішення проблем. Як складова професійної успішності вчителя, самоефективність пов'язана насамперед зі здатністю мотивувати учнів до навчання (не отримання позитивних оцінок, а саме до здобуття знань). Доведено, що впевненість у власній ефективності виявляється у невербальній поведінці – поставі, виразі обличчя, жестах, особливостях вимови тощо, саме завдяки сприйманню цих невербальних сигналів учень переконується, що вчитель справді компетентний, зацікавлений своїм предметом і щиро прагне аби учні зрозуміли навчальний матеріал. Розбудова нової української школи ставить підвищені вимоги й вчителя, зокрема це повага до учнів, отримання задоволення від виконання своєї професійної діяльності, досконале володіння не лише своїм предметом, а й низкою суміжних з ним (в контексті початкової школи надзвичайно



важливо аби педагог мав знання про довкілля, міг відповісти на актуальні питання учнів, часто не пов'язані зі шкільною програмою), прагнення працювати на благо інших людей у поєднанні з бажанням професійного зростання і творчої самореалізації. Ефективним сьогодні вважається той педагог, який не просто викладає навчальний матеріал, а вміє мотивувати учнів, створює позитивний психологічний клімат в класі, використовує індивідуальний підхід до кожного учня та адекватно реагує на зміни в класному колективі, зумовлені віковими особливостями учнів, специфікою комунікації, властивою для конкретного колективу та (і в часи війни особливо) вміє використовувати різноманітні новітні технології навчання учнів, організовуючи його в максимально безпечних умовах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alessandri G., Vecchione M., Caprara G. V. Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: A review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2015. Vol. 33(1). P. 24-32.
2. Allemand M., Grünenfelder-Steiger A. E., Fend H. A., Hill P. L. Self-control in adolescence predicts forgivingness in middle adulthood. *Journal of Personality*. 2023. Vol. 91(2). P. 400-412.
3. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84(2). P. 191-215.
4. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 2006. Vol. 5(1). P. 307-337.
5. Bong M., Clark R. E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*. 1999. Vol. 34(3). P. 139-153.
6. Bottiani J. H., Duran C. A., Pas E. T., Bradshaw C. P. Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*. 2019. Vol. 77. P. 36-51.
7. Caprara G. V., Barbaranelli C., Pastorelli C., Bandura A., Zimbardo P. G. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*. 2000. Vol. 11(4). P. 302-306.
8. Cayanus J. L., Martin M. M. Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly*. 2008. Vol. 56(3). P. 325-341.
9. Costa P. T., McCrae R. R. The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of personality disorders*. 1992. Vol. 6(4). P. 343-359.
10. Cruz R. A., Manchanda S., Firestone A. R., Rodl J. E. An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*. 2020. Vol. 43(3). P. 197-214.
11. De Castella K., Platow M. J., Tamir M., Gross J. J. Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*. 2018. Vol. 32(4). P. 773-795.
12. Deci E. L., Ryan R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*. 1985. Vol. 19(2). P. 109-134.
13. Denissen J. J., Zarrett N. R., Eccles J. S. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child development*. 2007. Vol. 78(2). P. 430-447.

14. Djigić G., Stojiljković S., Dosković M. Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 112. P. 593-602.
15. Dolighan T., Owen M. Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*. 2021. Vol. 30(1). P. 95-95.
16. Easterbrook M. J., Hadden I. R. Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*. 2021. Vol. 15(1). P. 180-236.
17. Eccles J. S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*. 2002. Vol. 53(1). P. 109-132.
18. Frymier A. B., Weser B. The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*. 2001. Vol. 50(4). P. 314-326.
19. Gibson S., Dembo M. H. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*. 1984. Vol. 76(4). P. 569-582.
20. Granger K. L., Chow J. C., Broda M. D., Pandey T., Sutherland K. S. A preliminary investigation of the role of classroom contextual effects on teaching efficacy and classroom quality. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2022. P. 1-10.
21. Hajovsky D. B., Chesnut S. R., Jensen K. M. The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*. 2020. Vol. 82. P. 141-158.
22. Harackiewicz J. M., Sansone C. Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In *Intrinsic and extrinsic motivation*. 2000. P. 79-103.
23. Hellmich F., Löper M. F., Görel G. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2019. Vol. 19. P. 36-48.
24. Jones M. G., Chesnutt K., Ennes M., Mulvey K. L., Cayton E. Understanding science career aspirations: Factors predicting future science task value. *Journal of Research in Science Teaching*. 2021. Vol. 58(7). P. 937-955.
25. Kiral B. Exploring the Relationship between Teachers' Locus of Control with Different Variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 2019. Vol. 14(2). P. 88-104.
26. Lauret D., Bayram-Jacobs D. COVID-19 lockdown education: The importance of structure in a suddenly changed learning environment. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11(5). P. 221-231.
27. Leitão R., Maguire M., Turner S., Guimarães L. A systematic evaluation of game elements effects on students' motivation. *Education and Information Technologies*. 2022. P. 1-23.
28. Marsh H. W., Parker P. D., Guo J., Basarkod G., Niepel C., Van Zanden, B. Illusory gender-equality paradox, math self-concept, and frame-of-reference Effect: New integrative explanations for multiple paradoxes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 121(1). P. 168-183.
29. Martins J., Cunha J., Lopes S., Moreira T., Rosário P. School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34(2). P. 793-849.
30. Marzano R. J., Marzano J. S. The key to classroom management. *Educational leadership*. 2003. Vol. 61(1). P. 6-13.
31. Moynihan D. P. Learning under uncertainty: Networks in crisis management. *Public administration review*. 2008. Vol. 68(2). P. 350-365.

32. Reeve J., Cheon S. H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 56(1). P. 54-77.
33. Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99(4). P. 761-774.
34. Scheirer M. A., Kraut R. E. Increasing educational achievement via self concept change. *Review of educational research*. 1979. Vol. 49(1). P. 131-149.
35. Schwartz R., Sulitzeanu-Kenan R. Managerial values and accountability pressures: Challenges of crisis and disaster. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 2004. Vol. 14(1). P. 79-102.
36. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*. 2008. Vol. 57. P. 152-171.
37. Scott C. R., Birkholt M. J. A content analysis of individual events judge decision justifications. *National Forensic Journal*. 1996. Vol. 14(1). P. 1-22.
38. Skaalvik E. M., Rankin R. J. A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American educational research journal*. 1995. Vol. 32(1). P. 161-184.
39. Tietjen M. A., Myers R. M. Motivation and job satisfaction. *Management decision*. 1998. Vol. 36(4). P. 226-231.
40. Toste J. R., Didion L., Peng P., Filderman M. J., McClelland A. M. A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*. 2020. Vol. 90(3). P. 420-456.
41. Trautwein U., Möller J. Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. 2016. P. 187-214.
42. Tschannen-Moran M., Hoy A. W., Hoy W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*. 1998. Vol. 68(2). P. 202-248.
43. Uztosun M. S. Foreign language speaking competence and self-regulated speaking motivation. *Foreign Language Annals*. 2021. Vol. 54(2). P. 410-428.
44. van Rooij E. C. M., Fokkens-Bruinsma M., Goedhart M. Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*. 2019. Vol. 54(3). P. 270-294.
45. Wheelless L. R., Grotz J. Conceptualization and measurement of reported self-disclosure. *Human communication research*. 1976. Vol. 2(4). P. 338-346.
46. Wu H., Guo Y., Yang Y., Zhao L., Guo C. A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*. 2021. P. 1-30.
47. Wubbels T., Mainhard T., den Brok P., Claessens L., van Tartwijk J. Classroom management at different timescales: An interpersonal perspective. *Handbook of Classroom Management*. 2022. P. 388-414.

**Пушкар Л.В.**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Стрімкі процеси трансформації політичних, економічних та соціальних інституцій (як світових так і вітчизняних) вимагають від вищої освіти нашої країни вчасних уточнень та реагувань на кризові реалії. Мінливість та непередбачуваність сьогодення приносить нові виклики педагогічній науці й виштовхує на поверхню приховані проблеми освітянської практики, до яких відноситься штормове коливання культурних цінностей з динамічною перевагою важелів матеріальних над моральними й духовними. Зокрема, серед освітянських справ досить часто залишається осторонь питання формування як загальнолюдських цінностей особистості (духовних, моральних, інтелектуальних), так і її культури, у тому числі музичної. Ця позиція співвідноситься з основними положеннями нормативно-правових актів, які регламентують діяльність системи вищої освіти в Україні.

Сучасні вимоги до професіоналізму й особистісних якостей майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти ґрунтуються на діючих нормативних документах України: Законах «Про освіту» (2017р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001р.); Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.); Концепції «Нова українська школа (2016р.); «Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нової редакції» (2021 р.); Державному стандарті початкової освіти тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** Пріоритети вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті формування їх музичної культури ґрунтуються на публікаціях і дослідженнях минулого і сучасності. Аналіз чисельних літературних джерел (Ю. Алієв, І. Бех, В. Бутенко, І. Зязюн, В. Кандинський, О. Лобова, Л. Масол, Т. Науменко, Є. Назайкінський, О. Олексюк, О. Олійник, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Савченко, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.) дає підстави стверджувати, що теоретико-методологічні основи формування музичної культури вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) знаходяться в системі координат філософської, педагогічної та психологічної спрямованості.

В контексті вирішення проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти підвалинам стають праці, присвячені розгляду різних площин цього явища: дослідження історії розвитку культури ХХ століття та спроби розробки загальної

концепції розвитку художньої культури (В. Асаф'єв, В. Біблер, Ю. Боров, О. Буров, С. Іконнікова, М. Каган, М. Киященко, В. Межуєв та ін.); питання психології мистецтва та художнього сприйняття (Т. Адорно, Л. Виготський, В. Кандинський, Є. Назайкінський та ін.); характеристики сутності музичної культури особистості (М. Бахтін, С. Кримський, А. Сохор та ін.); вивчення ролі музики у формуванні культури та естетичного розвитку особистості (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Д. Кабалецький, М. Леонтович, О. Лобова, З. Кодай, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, П. Сокальський, Л. Школяр, О. Щолокова та ін.).

**Мета публікації** – визначити теоретико-методологічні основи формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, а саме: загальнонаукові підходи, принципи та принципові положення з урахуванням специфіки зазначеної проблеми, а також окреслити сутнісні характеристики категорії музична культура майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі приділялась й приділяється увага питанням формування духовної, естетичної, художньої, музичної культури особистості. В працях німецьких філософів Г.-Ф. Гегеля, Й. Гете, І. Канта, Ф. Шиллера, А. Шопенгауера та ін. відображено загальне розуміння художньої культури, коли в мистецтві шукались відповіді на проблеми відношення людини і буття. На становлення теорії художньої культури позначилося усвідомлення ідеї таких видатних мислителів та вчених як М. Бердяєв, Л. Виготський, І. Йоффе, В. Соловйов, Ф. Шміт, які пов'язували дослідження культури з формулюванням її духовного змісту, світоглядом та моральними цінностями [26, с. 28].

Сучасна педагогічна наука не заперечує той факт, що у становленні духовності, внутрішньої культури і гармонії людини колосальна роль належить мистецтву, яке через свій сакральний зміст стає фундаментальним психоемоційним чинником впливу на особистість. Зокрема, саме музичне мистецтво найбільш невимушено і філігранно торкається найрізноманітніших струн душі людини, на що вказували науковці Г. Ващенко, В. Іванов, Д. Лихачов, Л. Масол, В. Сухомлинський, С. Русова. Так, на думку Л. Масол, «мистецтво – це душа і мова культури, форма її самосвідомості, адже за допомогою мистецтва, що акумулює пережитий і пропущений через ціннісний спектр досвід людства, особистість усвідомлює себе і світ у ньому. Зі здатністю до художньої творчості, гармонізації й удосконалення всього сущого пов'язаний перехід людини зі світу природи у світ культури» [9].

Обґрунтування проекту вирішення проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти зумовили розробку її теоретико-методологічних основ, які окреслимо основними підходами, принципами та принциповими положеннями.

**Методологічні підходи.** Перш ніж висвітлити найбільш актуальні методологічні підходи до підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в контексті формування їх музичної культури, необхідно врахувати певні позиції щодо трактування самого поняття *методологія*, яке в науці є досить суперечливим та дискусійним.

У словникових джерелах зазначено, що термін «методологія» походить з грецької (від слів «metodos» – шлях дослідження чи пізнання та «logos» – ідея, слово, вчення). На сьогодні найбільш актуальними вважаються такі значення: по-перше – це вчення про методи дослідження; по друге – сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; по-третє – загальні положення, що лежать в основі дослідження тих чи інших проблем; і в четвертому значенні – «це система принципів і способів організації теоретичної і практичної (пізнавальної) діяльності, а також наука про цю систему» [8]. Ми поділяємо думку тих науковців, хто орієнтується саме на останню позицію, де зафіксовано тлумачення методології як вчення про структуру, методи, засоби та логічну організацію діяльності. «Під методологією наукового дослідження розуміють сукупність принципів, засобів, методів і форм організації та проведення наукового пізнання поставленої проблеми» [10, с. 13].

Як зазначає Є. Хриков, методологію педагогічного дослідження визначають декілька чинників: 1) загальна методологія наукових досліджень (розробляє наукознавство, гносеологія); 2) методологічні засади споріднених наук (педагогічне явище як складова більш широкої соціальної системи, яку вивчає споріднена наука – філософія освіти, культурологія, психологія, соціологія, політологія, інформатика тощо); 3) методологічні основи педагогічної науки (підходи, теорії, закономірності, теорії, які можуть бути використані у будь-якому педагогічному дослідженні); 4) особливості науково-педагогічної спеціальності (наявність специфічних методологічних засад дослідження – теорії, підходи); 5) рівень науково-педагогічного дослідження (розробка наукових теорій, закономірностей тощо) [25, с. 93-94]. Дослідження проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти мають спиратись як на загальні філософські підвалини педагогічної науки, так і на особливості науково-педагогічної спеціальності, які лежать на перетині таких спеціальностей як дошкільна, початкова та мистецька освіта. Тобто, ми повинні досягти певної мети нашого дослідження, завдяки організації та проведення наукових пошуків через обрання необхідних підходів, теорій, принципів, засобів, методів та форм наукової діяльності.

Лейтмотив нашого дослідження зумовлює визначити першим серед інших саме *культурологічний підхід*, який, з огляду на вивчення проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, варто розглядати з точки зору розуміння культури як загальнофілософської категорії. Вже більше двох століть з цим терміном – *культура* – пов'язують найрізноманітніші стани, етапи і сфери життєдіяльності людей: «сукупність матеріальних і духовних цінностей; міру ставлення людей до себе, суспільства, природи; специфічний спосіб розвитку людства в процесі праці тощо» [6, с. 343].

Важливим питанням пізнання освітнього процесу є погляд з позицій культурологічного підходу на взаємозв'язок *розвитку освіти* як соціального інституту з *культурою* як головним чинником й умовою функціонування суспільства. «Саме культура фокусує систему

ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований» [17, с. 46]. З одного боку людина розвивається в історичних реаліях певного культурної системи як носія відповідних цінностей. З іншого – вона створює нові елементи культури, які стають, у свою чергу, оновленою системою. У цій зміні систем саме педагогічні можливості можуть здійснити необхідну корекцію нових культурних здобутків, які повинні спиратись на перевірені часом сталі загальнолюдські цінності.

У процесі формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти ми орієнтуємось на культурологічний підхід в контексті антропологічної концепції освіти, що дозволить більш ґрунтовно зрозуміти й виявити основні позиції та закономірності цього процесу. В той же час, це допоможе враховувати культурологічний підхід як метод проектування освіти, яка центрована на людині.

Л. Хомич та Т. Шахрай свідчать, що у педагогічній науці «культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтує на вивчення особистості у певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти» [24, с. 7-8]. Саме культурологічний підхід визначає основним предметом дослідження людину, суб'єкта у системі ціннісного відношення до світу, до самого себе, до інших. Увага спрямовується на особистість, яка орієнтована на гуманістичні ідеали.

Сутність культурологічного підходу, зазначає Винничук Р.В., «полягає у вивченні світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений» [1, с. 94]. В залежності від того, чим наповнюється цей світ для людини, реалізується культурна складова її існування.

Опора на культурологічний підхід дає змогу розглядати педагогічні процеси та явища в контексті сучасних політичних, економічних, технологічних реалій. Він «вимагає необхідність проектування оптимальної системи педагогічної освіти, що максимально повно відповідає існуючому типу культури та запитам сучасної цивілізації.... Педагогічні факти й явища при такому підході розкриваються з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоднішньому та майбутньому» [1, с. 94]. Саме культурологічний підхід допоможе визначити причини та наслідки існуючої ситуації з рівнем сформованості музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

В. Гриньова розглядає культурологічний підхід у контексті освітньої практики і вважає, що він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога: *інформаційна* функція (виявляється у формуванні культурного кругозору), *сенсоутворювальна* (спрямована на формування системи особистісних сенсів), *мотиваційно-стимулювальна* (припускає розвиток пізнавального інтересу, підвищення навчальної мотивації, формування мотивів духовного зростання й самовдосконалення), *розвивальна* функція (пов'язана з розвитком інтелектуальних здібностей, самостійності й активності тих, хто навчається), *орієнтаційна* (сприяє формуванню у тих, хто навчається, системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин і соціально значущих

мотивів поведінки та діяльності), *конструктивна* функція (сприяє вирішенню певних дидактичних завдань), *комунікативна* (відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування), *організаторська* (полягає у послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній і позанавчальній діяльності) та ін. [4]. На ці та інші функції важливо зважати у підготовці майбутніх вихователів та вчителів початкових класів.

Як методологічна основа в педагогіці культурологічний підхід враховує «єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному вміщувати в собі всі «старі» сенси культури й одночасно виявляти нові» [4]. Орієнтуючись на ці складові, доречним буде ствердження, що культурологічний підхід в дослідженні проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти обумовлює враховувати також такі підходи як аксіологічний, індивідуальний та діяльнісний.

Незаперечним фактом в науковій літературі вважається твердження про те, що у своїй основі культурологічний підхід має вчення про духовні, моральні, естетичні та інші цінності – аксіологію. У філософських словниках *аксіологія* (від грец. αξια – цінність, λογος – слово, учіння, знання) визначається як філософське дослідження природи цінностей. У той же час у педагогічних словниках в цьому контексті фокусується увага на тому, що це «наука про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості. Аксіологія виховання – орієнтація на цінності, що сприяють задоволенню потреб людини та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації» (Ю. М. Багно) [23, с. 18].

Категорія «цінності» досить неоднозначно розглядається у сучасній науці, що пояснюється різноманіттям обґрунтування їх існування у системі поглядів того чи іншого носія, який, у свою чергу, спирається на сформоване різними факторами бачення предметної реальності. О. Павлова на основі аналізу наукової літератури, робить висновок про існування трьох точок зору на пояснення категорії «цінності»: 1) як значущість та ідеал, як продукт суспільної свідомості; 2) як спрямованість на об'єкт або матеріальну форму втілення певних ідеалів; 3) як складова частина психологічної структури особистості, факт свідомості і джерело відносин особистості з навколишньою дійсністю. Відповідно, зазначає автор, «дехто з дослідників вважають цінності об'єктивним, інші – суб'єктивним феноменом, перші переконані, що цінність – це відношення, інші – якість» [14 с. 170]. Але загальним у цих трактуваннях є те, що під цінності може підпадати будь-який об'єкт (матеріальний або ідеальний), який має життєво важливе значення для людини, групи людей, суспільства в цілому (тобто суб'єкта). Останні стають носіями цих цінностей та мотивуються ними у своїх судженнях та вчинках.

Зазначимо, що більшість науковців схиляються до цієї думки, спираючись на дослідження В. Сластьоніна та Г. Чижакової, які



акцентують свою увагу на фаховій орієнтації системи цінностей. Зокрема, О. Павлова робить висновок про те, що аксіологічні детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи включають дві основні групи цінностей – освітні та педагогічні. «Освітні цінності визначають як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, систему гуманістичних соціальних цінностей, які шляхом використання педагогічних засобів повинні трансформуватися на рівень персональних цінностей кожної особистості. До даної групи цінностей дослідники відносять фундаментальні, базові, загальнолюдські, національні, цивільні, сімейні та особистісні цінності. Педагогічні цінності – це система соціальних норм, освітніх засобів, педагогічного інструментарію, що забезпечують ефективну трансляцію освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості шляхом формування у неї ціннісних орієнтацій і пріоритетів» [14, с. 170]

За результатами аналізу наукової літератури можемо констатувати, що сутність *аксіологічного підходу* в контексті нашого дослідження полягає у пізнанні процесу формування музичної культури майбутніх вихователів ЗДО та вчителів ЗЗСО через систему загальнолюдських та професійних (освітніх та педагогічних) цінностей, які стануть також регламентуючими нормами їх поведінки та діяльності. Крім того, зможуть виступити пізнавально-діючою системою, яка буде слугувати опосередкованим ланцюжком між сталим суспільним світобаченням та діяльністю педагога. На нашу думку, саме через музичну, театралізовану, ігрову діяльність майбутні фахівці дошкільної та початкової освіти зможуть у перспективі ділитися з підопічними надбаними культурними цінностями.

В контексті нашого дослідження варто зазначити, що музична культура з аксіологічної точки зору має бути як процесом винаходу або створення цінностей (духовних, моральних, професіональних), так і результатом комплексу ціннісних орієнтацій, які отримані через досвід і певну діяльність. Саме опора у дослідженні на аксіологічний підхід сприятиме духовно-моральному розвитку майбутніх фахівців через пізнання системи цінностей музичної культури, формування ціннісних та смислових орієнтирів, що відображають особистісні та громадянські позиції в діяльності, сприяють самовизначенню у світі цінностей, створюють умови для адаптації у професії й успішної соціалізації у житті.

Сучасні спрямування розвитку дошкільної та початкової освіти мають орієнтацію на створення умов формування незалежної спрямованості особистості, її позитивної самооцінки, достоїнства, а також поваги до оточуючих її людей. Успіх у навчанні та вихованні досягається з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного вихованця. У педагогіці завжди був присутній такий принцип навчання й виховання як *індивідуальний підхід*. Цю суперечливу проблему досліджували як в теоретичній площині, так і в реалізації її на практиці філософи, психологи, педагоги (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Л. Виготський, О. Запорожець, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, Г. Спенсер, В. Сухомлинський, І. Унт, Р. Штейнер та ін.). Їй приділяють увагу сучасні науковці (А. Богуш, Н. Литвина, Т. Суржук, К. Щербакова та ін.).

У словникових джерелах індивідуальний підхід визначається як принцип вітчизняної педагогіки, який забезпечує в навчально-виховній роботі педагогічну взаємодію з кожним вихованцем, з кожною дитиною. При цьому враховується знання її індивідуальних особливостей, як то темпераменту, здібностей, нахилів, мотивів, характеру та ін. «Індивідуальний підхід – організація навчально-виховного процесу, при якому вибір методів, прийомів і технологій обумовлений індивідуальними відмінностями учнів (студентів), рівнем їх здібностей. Індивідуальний підхід дає в умовах колективної навчально-виховної роботи кожному учню (студентові) оволодівати навчальним матеріалом посвоєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності... Він створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня (студента)» (Н.С. Калюжка)» [23, с. 153]

С. Гончаренко також зазначає про індивідуальний підхід як необхідну умову «ефективності педагогічного процесу, оскільки будь-який виховний вплив заломлюється через індивідні особливості конкретної особистості» [3, с. 143]. У зв'язку з цим обираються способи, прийоми, темпи, найбільш доцільні навчально-виховні засоби роботи.

Сучасні науковці вивчають та враховують у своїх дослідженнях різні точки зору щодо тлумачення індивідуального підходу та способів його застосування. Зокрема, враховуються ідеї Й. Песталоцці, який застерігав від того, щоб «стригти дітей під один гребінець» [22, с. 14]; ствердження Ж.-Ж. Руссо щодо неможливості як враховувати одну дитину досконаліше іншої, так і їх зрівнювання, тому цілі, методи й підходи виховання мають урізноманітнюватись; погляди Г. Спенсера, який радив звертатись у вихованні до безпосереднього досвіду дітей, коли засвоєння тих чи інших знань стає необхідним [22, с. 15-16];

У вітчизняній педагогіці засновником індивідуального підходу був К. Ушинський, який пов'язував цей підхід з тим, що педагог повинен усвідомлювати особливості розвитку пам'яті, уваги, волі, мислення дітей. Великий педагог А. Макаренко розширив можливості використання індивідуального підходу до дітей. Зокрема, він закликав у процесі навчання орієнтуватися на позитивні риси та якості дитини як головній опорі в загальній системі виховання. Педагог, при тому, пропонував здійснювати цей підхід не якимись спеціальними методами, а один і той самий метод чи прийом використовувати по-різному, залежно від умов та індивідуальних особливостей дитини. Надалі проблему індивідуального підходу розвинув В. Сухомлинський, який підкреслював, що для успішного навчання дітей необхідно насамперед знати кожну дитину, вивчати їх індивідуальні особливості. Проблема цього підходу до дітей розроблялась також психологами О. Запорожцем, Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим, Г. Люблинською, які пов'язували вирішення проблеми з реалізацією завдань формування особистості [цит. за 22, с. 16-18].

У нашому дослідженні ми спираємось на певні орієнтири індивідуального підходу. Знання особистих рис та умов життя майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, уявлення про його інтереси і

здібності (в тому числі творчі) надасть можливість застосовувати найбільш доцільні методики, форми та засоби у процесі формування їх музичної культури. Саме індивідуальний підхід допоможе застосовувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які активізують творчих потенціал майбутніх педагогів, а це, безумовно, вплине на рівень їх підготовки до професійної діяльності. «Індивідуальний підхід у навчанні та вихованні – «це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня (студента), а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особистостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистостей» [23, с. 153].

Майбутні вихователі та вчителі початкових класів за вимогами мають бути здатні використовувати індивідуальний (індивідуально-диференційований) підхід у роботі з дітьми: вміти діагностувати особливості розвитку дітей, визначати зміст і прийоми організації різних видів музичної діяльності, вміти організовувати музично-естетичне розвивальне середовище, підготувати диференційований музично-дидактичний матеріал [22, с. 36]. Ці позиції зумовлюють орієнтувати майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у сферу освітнього процесу з урахуванням особливостей вихованців (темпераменту, характеру, здібностей, нахилів, мотивів, інтересів тощо). При цьому, безумовно, рівень музичної культури вихованців в закладах дошкільної та початкової освіти залежить від музичної культури педагога.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що останнім часом у підготовці майбутнього педагога, фахівця нового покоління, зростає роль *діяльнісного підходу*. Зокрема це пов'язано із запровадженням Концепції нової української школи (НУШ), яка проголошує повернення освітнього процесу безпосередньо до особистості молодшого школяра. На нашу думку, діяльнісний підхід допоможе скоординувати акценти формування музично-естетичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, а саме: доповнити систему знань, умінь та навичок та їхньої компетентності розвитком бажання працювати над власними моделями поведінки в різних ситуаціях, адаптувати їх до власних ціннісних орієнтацій. Це посприє не тільки засвоєнню знань, напрацюванню вмінь та навичок, рівня професійної компетентності щодо сформованості означеного феномену, але й стане у пригоді в реалізації Концепції НУШ.

Діяльнісний підхід в науковій літературі розглядається досить широко. Найбільшу увагу приділено використанню цього підходу у навчальній або організаційній діяльності освітнього процесу. «Діяльнісний підхід – означає організацію та управління цілеспрямованої навчально-виховної діяльності студента / або учня в загальному контексті їх життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду... Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» [23, с. 101-102].

Трохи інша траєкторія розгляду діяльнісного підходу в науково-педагогічних пошуках. Цей підхід зобов'язує використовувати у

дослідженні нашої проблеми положення теорії діяльності. Тобто в основу вирішення проблеми необхідно ставити категорію діяльності студента як учасника усіх процесів, які стосуються музичної культури (сприйняття, створення, виконання).

У науковій літературі діяльнісний підхід іноді пов'язують із компетентнісним, який спрямовує зміст освіти «на набуття людиною цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання нею ключових функцій та різних соціальних ролей» [20, с. 72]. Іншими словами, компетентнісний підхід спрямовує майбутніх фахівців у напрямі надбання необхідної компетентності, формування якої неможливе без досвіду діяльності. Тобто, компетентність і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Ф. Ялалов виходить з того, що на відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, практико-орієнтована освіта націлена на накопичення крім знань, вмінь і навичок ще й власного досвіду практичної діяльності. Науковець уводить термін – *діялісно-компетентнісний підхід* [27].

На сьогодні залишається актуальним використання саме *компетентнісного підходу* для реалізації різних завдань в освітянській теорії та практиці. На цьому наголошує О. Овчарук і підкреслює важливість визначення та опрацювання продуктивних механізмів впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту [12, с. 65]. На думку І. Соколової «при *компетентісному* підході зміст освіти спрямовано на набуття людиною цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання нею ключових функцій та різних соціальних ролей» [20, с. 72].

Як і будь-який інший, компетентнісний підхід оперує своїми функціональними поняттями, основними серед яких є *компетенція* і *компетентність*. Загальноприйнятою на сьогодні стала позиція щодо розведення сутності цих термінів (зокрема у психолого-педагогічній літературі). Так, *компетенція* – це коло питань, сукупність тих знань, умінь навичок та досвіду, в яких майбутній фахівець авторитетний, така собі певна норма або певна вимога; а *компетентність* – особистісна якість цього фахівця, досягнення ним цієї норми, яка має як когнітивну, так і діялісну складову, крім того, це інтегративний результат освіти. В той же час, зазначимо, що тлумачення цих понять по-різному конкретизуються науковцями, висвітлюючи різні нюанси залежно від напрямку дослідження.

Тривалі дискусії та обговорення щодо врахування в освітньому процесі компетентнісного підходу призвели до спростування існуючої в педагогічній парадигмі понятійної тріади «знання – вміння – навички». Вважається незаперечною позиція вагомості для майбутнього фахівця та молодого спеціаліста вмінь не тільки «оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя» [12., с. 7], тобто бути компетентним у своїй галузі.

Аналіз наукової думки, досвіду запровадження компетентнісного підходу у закладах освіти, проведення тривалих пошуків у цьому

напрямі надають можливість висловити власну позицію щодо його використання. Зазначимо, що компетентнісний підхід вміщує у собі певні характеристики інших підходів: індивідуального, діяльнісного, аксіологічного. На нашу думку, також цей підхід має свої позитивні аспекти. Зокрема, він надає можливість розглядати освіту як особистісну цінність, яка є важливою для розвитку людини, а також проголошує перспективу освітнім закладам створювати власні унікальні програми різного рівня, більше враховувати діяльну сторону підготовки фахівця, зокрема у дошкільній та початковій галузях. Проте, має місце домінування саме практичної направленості у процесі формування компетентності без належної опори на знання. Безумовно, це стосується також предмету нашого дослідження щодо формування музичної культури майбутніх фахівці дошкільної та початкової освіти. Ми враховуємо позитивний досвід теоретиків та практиків щодо використання компетентнісного підходу.

*Системний підхід*, зазначають науковці, «ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана передусім, із характером взаємодії між елементами» [8., с. 51]. Основний термін цього підходу, який дає й назву йому, – *система*. У педагогічній науці використання цього поняття досить поширене: система навчання, система виховання, система методів навчання та ін. Поняття про систему враховує такі положення, як: наявність множини елементів, які мають між собою зв'язки; ця множина утворює єдине ціле, коли вилучення будь-якого елемента порушує властивості цієї цілісності; система повинна мати певну мету або призначення, що властиве усім елементам [8, с. 52].

Системний підхід як методологічна основа нашого дослідження дозволяє розглядати об'єкт нашого дослідження як складне утворення (систему), що має компонентну структуру, де кожен елемент не тільки має свої особливості та властивості, а й певним чином взаємодіє з іншими. Вся компонентна структура процесу формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти утворює єдину цілісну систему та має свою мету та призначення – підготовку високого професійного рівня спеціаліста своєї галузі.

**Визначення принципів та принципових положень.** Наступним методологічним орієнтиром нашого дослідження постають принципи та принципові положення. Принцип – (від лат. *principium* – основа, начало) «означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку її способу її здійснення» [17, с. 91]. Найбільш узагальнюючі принципи визначені в такому загальному методі й методології наукового пізнання та творчої діяльності людей, як *діалектика*. «Для того, щоб здійснювати такий складний процес пізнання, необхідно керуватися певними положеннями і правилами, тобто принципами діалектики» [6, с. 185].

Відповідно, методологічна основа формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти визначає специфіку її практичного розгортання. Ця основа конкретизується у сукупності

взаємоузгоджених принципів – основних вимог, вихідних положень, правил діяльності, які визначають загальне спрямування наукового пошуку з одної сторони та здійснення педагогічного впливу засобами мистецтва в загальному освітньому процесі – з другої.

У сучасній «Енциклопедії освіти» визначено наступні методологічні принципи самого науково-педагогічного дослідження: об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичний принцип, а також принципи єдності логічного та історичного, концептуальної єдності дослідження, єдності динамічного і статистичного [5]. Зрозуміло, що ці основні загальнонаукові принципи мають своїми джерелами певні положення і правила (принципи) діалектики, як узагальненого методу пізнання світу і, відповідно, діяльності в ньому.

Серед принципів, які набувають методологічної сутності та на основі яких має здійснюватись процес пізнання, наукових пошуків формування музичної культури можна визначити: 1) принцип *об'єктивності*, що зумовить врахування всі фактори породження та розвитку означеного феномену, обґрунтувати вихідні положення та збудувати логіку дослідження, окреслити необхідні методи; 2) принцип *сутнісного аналізу* надасть змогу співвіднести структурні елементи самого основного поняття «музична культура» та обґрунтувати усі закони та фактори, які впливають на її формування, а також окреслити умови здійснення окреслених завдань; 3) принцип *єдності логічного та історичного* допоможе врахувати генетичні підвалини об'єкту нашого дослідження, провести екскурс в історію походження та окреслити перспективи його розвитку з опорою на грандіозний досвід, традиції та науковий досвід щодо формування музичної культури у дітей та молоді; 4) діалектичний принцип *розвитку та універсальності змін* орієнтує наше дослідження на необхідність зважувати на перманентні зміни, які відбуваються як у самій музичній культурі, так і в тлумаченні цього поняття відповідно до ускладнення та змін всього соціального життя людей, а це, безумовно, потребує постійного вдосконалення, нових характеристик, властивостей цього феномену.

Як зазначають науковці, на характер дослідження впливають такі принципи, як *ясність мислення та чіткість формулювання положень та завдань, доведеність, поєднання теорії та практики, спостережливість, додатковість, відповідність* та інші [16., с. 19]. Означені принципи торкаються безпосередньо загальнонаукових об'єктів наших пошукувань. Більш вузький погляд надає змогу схарактеризувати специфічні принципи та принципові положення, на основі яких здійснюється процес пізнання та педагогічного впливу засобами музичного мистецтва.

У словниковій літературі педагогічні принципи визначаються як «керівна ідея, вимога, вихідне положення, що впливає із встановлених закономірностей навчально-виховного процесу та визначає його загальну спрямованість і ефективність; система основних вимог до навчально-виховного процесу, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми навчання і виховання» [23, с. 312]. Педагогічні принципи розглядаються в науковій та методичній літературі як певні освітні настанови, витоками становлення яких вважаються багатотисячолітні

практика навчання та виховання, історичний досвід та знахідки відомих педагогів. Серед таких найзагальніших положень вважаються: правило природовідповідності навчання, сформульовані ще Я. Коменським; проголошені А. Дістервегом вимоги до зв'язку культури і освіти; зазначені К. Ушинським рекомендації щодо «організації самостійної діяльності учнів, дотримання своєчасності, поступовості, органічності, сталості, міцності засвоєння знань у процесі вивчення навчальних дисциплін ...» [17, с. 91].

У науково-педагогічній літературі зустрічається до кількох десятків найменувань принципів навчання та виховання та досить різні їх класифікації. Як зазначає О. Рудницька, вони найчастіше стосуються різних аспектів: вибору змісту навчального матеріалу (наприклад, принципи науковості, доступності, системності, врахування вікових можливостей, зв'язку теорії з практикою тощо); організації педагогічного процесу (наприклад, принципи систематичності, плановості, контролю, поєднання різних форм і методів навчання та виховання тощо); необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності (наприклад, принципи свідомості, міцності, ґрунтовності, емоційності, активності тощо) В той же час, науковець показує, що більшість принципів мають досить широке та узагальнююче значення, тому в теорії та практиці педагогіки мають місце пошуки їх доповнення та уточнення принциповими положеннями. Останні можуть допомогти скерувати діяльність педагога у конкретних виховних та навчальних ситуаціях. О. Рудницька пропонує своє бачення таких принципових положень:

- принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі;
- принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії ;
- принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій;
- принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу;
- принцип спонукання до творчого самовираження [17, с. 91-92].

Ми згодні з думкою О. Ребрової про те, що в педагогічній діяльності вчителю музики варто брати до уваги положення таких наук, як «Вікова психологія», «Мистецтвознавство», «Культурологія», «Музична естетика» та ін. [16, с. 19]. В той же час зауважимо, що положення цих наук необхідно врахувати також у процесі вирішення завдань формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. На перетині цих та специфічних особливостей фаху можемо знайти важелі досягнення нашої мети.

Зазначимо, що проблема формування музична культура майбутніх фахівців схиляє наші пошуки у галузь мистецької освіти та визначення найважливіших аспектів методологічної проблематики в ній. Г. Падалка пов'язує визначення їх теорією та практикою викладання мистецьких дисциплін та формулює наступні методологічні засади мистецької освіти: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа мистецької освіти; особистісно-орієнтований підхід до мистецької освіти; єдність раціональних і емоціональних, об'єктивних і суб'єк-

тивних, свідомих і підсвідомих способів освоєння мистецтва [15, с. 43].

Принципи мистецького навчання Г. Падалка розглядає серед аспектів методичного забезпечення навчального процесу з мистецьких дисциплін. Ці принципи діють в соціально-часових межах та орієнтовані на удосконалення мистецької освіти, поліпшення її змістової наповненості та методичних основ. Основними положеннями, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, називає Г. Падалка *принципи мистецької освіти*, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом. Також, ці принципи «охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його елементи в єдине ціле» [15, с. 148]. Серед найголовніших принципів навчання мистецтва автор визначає такі, як цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності.

На нашу думку, серед основних принципів вирішення проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти мають стати наступні орієнтири: *принципи музичного навчання й виховання – культуровідповідності, індивідуалізації, єдності теоретичної та практичної підготовки, цілісності, естетичної спрямованості*.

Першим орієнтиром та опорою нашого дослідження, безумовно, має стати принцип *культуровідповідності*. Український педагогічний словник за редакцією С. Гончаренко визначає його як відповідність виховання вимогам середовища й часу. Ф. Дістервег, запропонувавши його ще у ХІХ столітті, вважав, що «людину необхідно формувати відповідно до вимог сучасної їй передової культури й науки, зокрема передової культури й науки її вітчизни» [3, с. 183].

Принцип культуровідповідності в науково-педагогічній літературі у більшості своїй розглядається як один з принципів виховання. Наголос ставиться на передбаченні нерозривного та органічного зв'язку виховання з культурним надбанням всього людства і свого народу, його історією, культурними традиціями; розуміння духовної єдності та спадкоємності поколінь [2, с. 102]. В той же час, існує варіативність поглядів на зміст цього принципу: його розглядають в історико-педагогічному контексті (Л. Голубнича, Н. Горбатюк, Н. Калита), поширюється обґрунтування його функціоналу (Г. Васянович, Г. Філіпчук, Е. Ананьян), обговорюється огляд його дії щодо змісту вищої освіти (І. Прудченко), вивчають його в контексті становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи (О.Отич), аналізують як принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету (О. Смолінська) та ін. [19].

Культуровідповідність мистецької освіти, на думку О. Рудницької, полягає «в опануванні суб'єктами навчально-виховного процесу знань на рівні сучасних досягнень культури; розумінні її ролі у життєдіяльності суспільства і кожної людини; реалізації педагогічного впливу, спрямованого на прилучення до скарбниці світових і національних художніх цінностей з метою духовного розвитку особистості; формуванні творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до



морально-естетичного самоудосконалення» [17, с. 55]. Певна річ, означені позиції зумовлюють таке змістове наповнення сучасного освітнього процесу, що спрямовує сприймати музичне мистецтво як культурну цінність, як надбання розвитку світової музичної культури. Г. Падалка вважає принцип культуровідповідності необхідною ознакою мистецької освіти в сучасних умовах, коли учні зорієнтовані на усвідомлення мистецтва як соціального явища, «на осягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на освітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [15, с. 152].

В контексті вирішення проблеми формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, на наш погляд, буде доречним врахувати такі параметри як: опанування студентами знань на рівні сучасних досягнень світової та вітчизняної музичної культури; врахування під час реалізації педагогічного впливу традиційні, перевірені досвідом, її смисли та, одночасно, вироблення нових, спрямованих на формування світоглядної позиції творчої та цілісної особистості, яка здатна до морально-естетичного самоудосконалення; розуміння ролі музичної культури у життєдіяльності суспільства і кожної людини.

Серед основних принципів навчання мистецтва Г. Падалка визначає принцип *естетичної спрямованості*, який, на думку автора, означає насамперед звертання в процесі мистецького навчання до осягнення естетичної цінності художніх творів, а також, до формування в учнів схильності сприймати мистецтво як явище, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини. «Мистецтво, відтворюючи найтонші нюанси переживань людини, має можливість розкрити перед учнями багатогранний і неоднозначний внутрішній світ, найпотаємніші куточки психічного буття людини» [15, с. 153]. Зокрема музичне мистецтво може відтворювати найтонші нюанси переживань людини і тим самим допомагає розкрити незримі куточки психічного буття людини, її неоднозначний та багатосторонній внутрішній світ. Це має бути безперервний процес, бо саме принцип естетичної спрямованості орієнтує розвиток дітей та молоді, починаючи від закладів дошкільної освіти та завершуючи вищою ланкою.

В нашому дослідженні ми будемо спиратись ще на один принцип мистецької освіти, яскраво підкреслений Г. Падалкою – принцип *індивідуалізації навчання*. Цей принцип є органічним втіленням та дієвою реалізацією окресленого вище індивідуального підходу.

Сам термін індивідуалізація трактується в словникових джерелах з різним змістом, серед яких найбільш близькі нашому погляду наступні: по-перше – це процес розвитку особливостей особистості, пошук засобів і способів для прояву своєї індивідуальності; по-друге – це «принцип педагогічної діяльності, що припускає створення умов або соціокультурного навчального середовища для максимально вільної реалізації задатків індивідів, організації індивідуально-орієнтованої допомоги дітям» [22, с. 12].

Принцип індивідуалізації орієнтує педагога на піклування про виявлення та збереження в учнів індивідуально-оцінної реакції та смакових пріоритетів в галузі музичного мистецтва; означає «розвиток

здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [15, с. 155]. З опорою на авторську тезу зазначимо, що музична діяльність має бути для людини глибоко індивідуальним актом, інакше відбувається переорієнтація на зовнішні стандарти художніх явищ, образів. Цей підхід зумовить уникати продукувати умови для творення, виконання та оцінювання музичного мистецтва з позиції моди, а також ускладнить можливість людині, у якої немає особистісної, індивідуальної симпатії, підпадати під зовнішні впливи.

Відомий польський психолог і педагог В. Оконь у своїй книзі «Введення в загальну дидактику» репрезентує наступні сім принципів навчання – систематичності, наочності, самостійності, зв'язку теорії з практикою, ефективності, поетапного подолання труднощів, зв'язку індивідуалізації та колективізму. В той же час науковець залишає перелік відкритим, для включення інших принципів, наприклад, принцип мотивації (або зацікавленості). Цікавим, на наш погляд, є пропозиція педагога поєднати принцип індивідуалізації з колективізмом, тобто фронтальною або, як іще її названо, масовою роботою. Коли класичні форми, на думку, В. Оконя, збагачуються різними видами групової роботи, чим виховується почуття колективізму. В цьому він, зокрема, спирається на А. Макаренка, який вважав, що клас, як група може стати самостійним колективом [13, с. 181, 199]. Відповідно до нашого дослідження визначимо, що поєднання принципу індивідуалізації з колективізмом у навчанні, на наш погляд, слід вважати теоретико-методологічним підґрунтям формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Основою принципу *зв'язку теорії з практикою*, на думку В. Оконя, є розуміння зв'язку між пізнанням дійсності, наслідком якого виступає теорія, та її переміною, практикою. Теорія – це комплекс стверджень, які пояснюють певну галузь дійсності, а також механізми її перетворення, а практика – матеріальна діяльність людей, перетворювальна дійсність у відповідності з їх потребами. Зв'язок між ними також стає очевидним: теорія надає можливості молоді пізнавати світ, практика навчає ефективно на нього впливати [13, с.192]. Ми також скористаємось у своїх пошуках цим принципом, який допоможе вирішити питання необхідності розуміння й теоретичного осмислення впливів, пов'язаних з музичною діяльністю, метою якої являється процес формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Доволі класичний педагогічний принцип *цілісності* орієнтує учасників освітнього процесу на досягнення в ньому впорядкованості змістових параметрів, методичного забезпечення та організаційних основ. Особливо це стосується мистецьких дисциплін, вважає Г. Падалка. Тобто необхідно спрямувати освітній процес, його зміст, усі методи, засоби, форми роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня (студента) [15, с. 149].

Якщо ми говоримо про відбір змісту мистецького навчання у процесі формування музичної культури майбутнього фахівця з точки зору цілісності, це може означати залучення майбутніх

вихователів та вчителів початкових класів до широкого охоплення надбань музичного мистецтва усієї світової культури. Також цей принцип зумовлює необхідність відбору найдоцільнішого матеріалу у його взаємозалежній узгодженості.

Відносно методичного забезпечення всього педагогічного процесу (як віддзеркалення нашого дослідження) принцип цілісності повинен враховувати відбір методів мистецького навчання, виховання та розвитку особистості. Мотивування завданням важливості забезпечення взаємодії цих методів передбачає їх структурування в реальному освітньому процесі та входить цілісне кого усіх педагогічних засобів, встановлюючи нерозривну єдність.

Важливість уваги до принципу цілісності необхідно враховувати також в організаційній траєкторії освітнього процесу. З огляду на досягнення цілісності має відбуватися відбір різних форм освітньої роботи (класних і позакласних, аудиторних та поза аудиторних, індивідуальних та групових) в процесі формування музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Для спрямування діяльності майбутніх фахівців у конкретних навчальних, виховних, і, загалом, педагогічних ситуаціях означені принципи ми уточнюємо *принциповими положеннями*, серед яких: забезпечення естетичної спрямованості навчального процесу, спонукання студентів до творчого самовираження засобами музичного мистецтва, урізноманітнення видів і форм педагогічної взаємодії зі студентами у процесі музичної діяльності, досягнення емоційної забарвленості музичних занять, надання переваги активним технологіям навчання.

**Сутнісні характеристики поняття «музична культура майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти».** Наступним кроком у визначенні теоретико-методологічних основ вирішення означеної проблеми постає з'ясування науково-теоретичної сутності та змісту категорії «музична культура майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти», що має стати передумовою розробки концепції дослідження та засобом пізнання моделі зазначеного феномену. Нагадаємо, що вирішення цього питання знаходиться в системі координат на перетині дошкільної, початкової та мистецької освіти. Підготовка педагогічних кадрів в цьому контексті вимагає реалізації культурної спрямованості цих освітніх галузей. Високого рівня фахівці мають бути готові до здійснення культурно-духовної функції у дошкільній та шкільній практиці.

Однозначної дефініції поняття *культура* (від лат. cultura – обробка, покращення, вирощування) на сьогодні не існує. Вже загальновідомо, що спочатку цей термін вживався у значенні «вирощування сільськогосподарських рослин». Як свідчать науковці, ще у 45 до н.е. Цицерон застосував його у значенні розумової діяльності і вміщувало воно все те, що набуває людина у процесі навчання та виховання; у XVII столітті все те, що робить відмінним життя людей від життя природи, називали культурою; ближче до нашого часу, десь з XIX століття, з культурою стали пов'язувати різні етапи, стани та сфери життєдіяльності людей, як то: духовні та матеріальні цінності, міру

ставлення людини до суспільства, себе і природи, певний спосіб розвитку людства у процесі праці та ін. [6, с. 343].

В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренко визначення поняття *культура* надається як більш широке, загальне трактування: сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Також надається розуміння цього феномена ще у вузькому трактуванні – як сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Крім того, формулюється розуміння культури як рівеня освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [3., с. 182].

В історії культурології існує чимало ідей та теорій, що визначають сутність культури, які поширюються на різні наукові галузі, серед яких провідне місце займає галузь музичного мистецтва. На думку польського педагога В. Оконя, визначень культури існує стільки, скільки існує авторів, які про неї пишуть, найпопулярнішим з яких є трактування її як сукупність матеріального й духовного надбання людства, створеного у процесі історичного розвитку. Автор вважає це визначення одностороннім, оскільки говориться про культуру як про щось застигле та завершене, яке не підлягає будь-якому впливу. Приймаючи до уваги різ фактори та протиріччя, В. Оконь пропонує своє бачення цього феномену й пропонує визначати культуру як *сукупність створених людьми наукових, морально-соціальних, художніх та технічних цінностей, а також процеси участі, взаємодії з цими цінностями та створення нових* [13., с. 103]

Науковці М. Качуровський., Ю. Тарелкін, В. Цикін, виходячи з великої кількості підходів до визначення терміну «культура», класифікують їх за певними ознаками та виокремлюють такі її типи: а) в історичному процесі (первісна, середньовічна, сучасна та ін.); б) за географією (континентальні – європейська, азіатська та ін., регіональні – латино-американська, східно-європейська та ін., національні – французька, українська, індійська та ін.); в) за специфікою прояву (молодіжна, масова, офіційна та ін.); г) за сферами життя людей (економічна, політична, правова, моральна, сімейно-побутова та ін.); д) у повсякденному житті (культура праці, навчання, спілкування, поведінки тощо). Тобто, культурою охоплено весь історичний процес, усі обставини та прояви розвитку людства. «Культура явище історичне і глобальне. Вона існує стільки, скільки люди, і є там, де вони діють. *Сутність культури складає творча перетворювальна діяльність людей*» [6, с. 343-344]. З огляду на запропоновану класифікацію можна стверджувати, що наш основний термін *музична культура* пронизує усі площини цього спектру: вона може розрізнятися як за сферами життя, так і за специфікою прояву або за географією.

У педагогічному контексті термін «культура» вживається у значенні – освіта, навчання, виховання, вона, як зазначає О. Руд-

ницька, «охоплює сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, зокрема у галузі освіти та мистецької творчості» [17, с. 46]. Існують також інші розуміння поняття «культура»: маються на увазі організації або установи, які забезпечують її функціонування – це музеї, філармонії, театри, заклади вищої освіти, школи та ін.; також певним чином характеризується рівень освіченості, вихованості окремої людини, її делікатність, чемність, акуратність, ерудованість тощо. Але для нашого дослідження важливим є суто класичне наукове значення цього терміну без оцінювального аспекту, яке має більш широкий «нейтральний» статус, коли розрізняється суспільне життя людини та буття тварин. Саме культура розмежовує все те, що створено людиною (і прогресивного, і негативного) від того, що створено природнім шляхом.

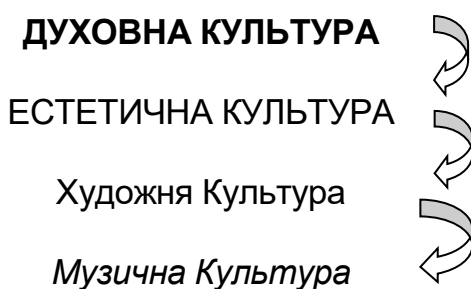
Нам імпонують міркування тих науковців, дослідників, які притримуються думки, що в культурі, як в людському утворені, відбиваються риси її творця, а поняття культури вміщує все те, що відбувається не лише зовні, поза людиною, але, у більшості своєї, ті зміни, які охоплюють духовний стан та фізичний в ній самій. «Адже, створюючи і розвиваючи світ продуктів людської діяльності, цей «другий Всесвіт», людина створює і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближується до світових досягнень людської цивілізації» [17, с. 47]. Подібний, більш філософський погляд, на тлумачення цього терміну становить особливий інтерес для нашої вітчизняної культурологічної школи, яка приділяє увагу характеристиці такого існування людини, котре відрізняється на стільки пристосуванням до існування природного середовища, скільки перетворюванням його, а, головне – себе, своїх емоцій, відчуттів, бажань, мислення та ін.

Надалі О. Рудницька виокремлює два типи культури – матеріальну, в основі якої лежить фундамент культури – матеріальне виробництво, та духовну, що уособлює духовне життя суспільства та фокусує на життєвому центрі культури. Остання, вибудовуючись над матеріальною виконує відносно неї організаційні, управлінські, прогностичні функції. Але, в той же час, духовна культура має самостійну цінність для людини і знаходить своє вираження у вільній грі розуму, почуттів, прагненні до пізнання, філософського споглядання. Саме крізь призму цінностей та ідей, які створюються у світі культури – релігії, філософії, науці, мистецтві – люди сприймають та розуміють довоколишню дійсність, спрямовують свою життєдіяльність, а що найважливіше – можуть актуалізувати культуру у власній творчій діяльності, внести щось нове, стати творцем нових її елементів [17, с. 47-48].

Аналіз трактувань терміну «культура» в галузі педагогічної науки свідчить про розуміння її як фактора властивостей та становлення особистості. Така позиція надає широкі можливості для підвищення рівня сформованості особистісного культурного простору майбутніх фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти. У свою чергу, це може стати підґрунтям становлення її духовності, умовою органічного співіснування в соціумі, гарантією гармонійної життєтворчості.

Тобто, у педагогічному розумінні, уявлення про культуру людини як цілісну характеристику особистості, в якій поєднуються рівень особистісного розвитку, навченості та глибина внутрішнього її світу. Науковий та практичний педагогічний досвід представляє досить широкий спектр відтінків розгляду культури особистості. Наприклад, у літературі зустрічається характеристики моральної, духовної, художньої, естетичної, професійної, фізичної, мовленнєвої та ін. культури особистості.

Науковці О. Лобова, О. Рудницька, О. Щолокова та ін., спираючись на дослідження М. Кагана, визначають, що мистецтво грає провідну роль у формуванні людини культури, і є не лише живим втіленням і центральною підсистемою культури, а й могутнім засобом особистісного розвитку. Підґрунтям нашого дослідження стають дослідження таких означень поряд зі словом «культура» як художня, естетична, художньо-естетична, музична, які між собою співвідносяться у певному ієрархічному підпорядкуванні. В нашому дослідженні ми спираємось на запропонований О. Лобовою розгляд «співвідношення» означених сфер (як в особистісному, так і в об'єктивному смислах) з позицій поступового підпорядкування більш широкому феномену культури духовної [7, с. 85]. А саме:



Досить часто науковці звертаються у своїх дослідженнях до категорії *духовна культура*. На сьогодні духовна культура визначається у науковій літературі як «величезний потенціал духовного досвіду людства, який визначає нинішній рівень його інтелектуального, морального, естетичного розвитку» [цит. за 7, с. 85].

О. Рудницька виокремлюючи два типи культур – матеріальну (основою якої є виробництво – фундамент культури) та духовну (яка уособлює духовне життя суспільства і становить фокус – життєвий центр культури), пов'язуючи їх між собою, наділяє останню організаційними, управлінськими, прогностичними та іншими функціями. Разом з тим, зазначає науковець, Духовна культура має цінність сама по собі та проявляється у вільній грі почуттів, розуму, прагненні до філософського споглядання та пізнання. Крізь призму світу духовної культури (філософії, релігії, мистецтва), де створюються ціннісні шедеври та ідеї, люди спрямовують своє життя, свою діяльність, певним чином розуміють навколишню дійсність [17, с. 47-48].

На сьогодні в загальній педагогіці загалом та музичній, зокрема, термін «духовний», на жаль, майже не вживається в релігійному сенсі. Переважна більшість дослідників та педагогів трактують цей феномен з філософсько-культурологічного погляду, вважаючи останній більш

широким. В той же час, розуміння духовності доволі часто пов'язується з особливим виміром буття людини, яке передбачає формування цілісності внутрішнього життя в єдності таких вищих духовних цінностей, як Істина, Добро, Краса та існування людини за їх законами.

На основі історіографічного аспекту розгляду проблеми сутності *естетичної культури* Г. Соцька визначає наступні тези: 1) А. Макаренко запропонував ідею про необхідність свідомого управління процесом розвитку особистості, також він акцентував увагу на високих вимогах до культури вчителя, його педагогічної діяльності, при цьому розвиток естетичної культури педагога він пов'язував з усіма складовими виховання особистості (моральним, розумовим, трудовим, фізичним); 2) В. Сухомлинський називав духовно-естетичну культуру необхідною умовою педагогічної майстерності вчителя; 3) С. Шацький вважав, що естетична культура повинна пронизувати усю педагогічну діяльність учителя, а також весь навчально-виховний процес. Автор робить висновок, що естетична культура вчителя є складовою його професійної культури, «здатного до повноцінного сприйняття і розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, який виступає носієм, транслятором і творцем цієї культури та спроможний до творчого самовираження та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності» [21, с. 28-29].

Не менш детально було розглянуто в науковій літературі наступний елемент цієї ієрархічної структури, а саме – *художня культура*, яку розуміють як особливу галузь, що виникла «завдяки концентрації навколо мистецтва пов'язаних із ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприймання, художньої критики» [цит. за 7, с. 87]. Та, оскільки в мистецтві відбувається процес злиття матеріальної форми та духовного змісту, який не може бути перекодований, художня культура займає особливе та своєрідне місце між матеріальною та духовною культурою [цит. за 7, с. 87].

Грунтовні дослідження проведено щодо професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя О. Щолоковою. У руслі цих пошуків науковець аналізує концепцію розвитку культури М. Кагана, згідно якої культур характеризується «як сукупний спосіб і продукт людської діяльності, котрий створює матеріальне, духовне і художнє предметне середовище. Така позиція дозволила автору визначити культуру як підсистему загальної онтологічної системи буття, зв'язуючою ланкою якої виступає діяльність людини» [26, с. 31-32].

За М. Каганом, основою культури, її змістом є предметна (матеріальна, духовна, художня) діяльність людини, завдяки прояву якої стає можливою трансляція вироблених нею потреб і здібностей іншим людям та поколінням. Інша частина людської діяльності – це спілкування, намагання досягнення спільності між людьми. Завдяки мовних засобів відбувається взаємозбагачення через взаємний обмін між людьми тим, що кожен має. Органічно поєднує предметну діяльність та спілкування ще одна особливість культури – вона виробляє свій спосіб поведінки, переводячи діяльність в уявний, символічний ілюзорний план. Проявляється культура перш за все в художній діяльності, що дозволяє надзвичайно розширити досвід у всіх його формах.

На основі цих міркувань М. Каган розглядає концепцію художньої культури як: 1) досить самостійну галузь людської діяльності, в центрі якої знаходиться мистецтво; 2) як засіб, що синтезує нехудожню діяльність (технічну, спортивну, комунікативну) з художньо-образним засвоєнням світу (художнє конструювання у промисловості, художня гімнастика, прикладне мистецтво). Завдяки чому, вважає автор, знімається протиріччя між матеріальним і духовним, або «духовно-матеріальним». Причому художня культура суспільства визначається як «особлива галузь культури, яка створюється завдяки концентрації навколо мистецтва ряду пов'язаних з ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприймання, художньої критики і всієї сукупності соціальних інститутів, які існують для створення, зберігання і розповсюдження художніх творів». Таким чином, науковець розглядає культуру як соціальних мікрокосм, котрий охоплює всю повноту, цілісність, глибину і тотальність людської діяльності, а мистецтво – як мікрокосм, в якому віддзеркалюється культурний універсам [цит. за 26, с. 32-34].

Сутність художньої культури подано також О. Рудницькою, яка наголошує на її естетичному походженні та соціальному «існуванні» визначає її як сукупність процесів і явищ духовної та практичної діяльності, яка спрямована на творення, розповсюдження, сприйняття творів мистецтва, матеріальних предметів, що мають естетичну цінність, і характеризує масові художні уподобання та смаки того чи іншого суспільства [цит. за 7, с. 87].

Віддзеркаленням вищеназваних видів культури можна назвати музичну культуру майбутніх фахівців. Найчастіше саме з музикою пов'язують формування особистості людини та її моральних, духовних, естетичних поглядів, уподобань, здібностей та ін. Сутність та характеристики музичної культури Б. Асаф'єв, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Горюнова, М. Каган, С. Кримський, Р. Тельчарова та ін. тлумачать різних позицій: як наслідок впливу музичного мистецтва на людей та суспільство або як мірило визначення рівня їх музичного розвитку; як частина загальної духовної культури особистості й умова її художньо-творчого розвитку; як досвід особистості у галузі музичного мистецтва та манера існування й функціонування музичної свідомості людини [7, с. 91].

Психологічна складова розробки теорії музичної культури особистості представлена в ґрунтовних працях Л. Виготського «Уява і творчість у дитячому віці» та «Психологія мистецтва», Б. Теплова «Психологія музичних здібностей», Ю. Н. Ветлугіної «Музичний розвиток дитини». На вивчення проблеми сутності музичної культури вплинули фахові дослідження Е. Абдуліна, Ю. Алієва, Л. Ващенко, Д. Кабалевського, О. Лобової, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової, та ін.

Категорія «музична культура особистості» увійшла в практику загальноосвітніх шкіл на початку 80-х років ХХ століття як результат запровадження концепції Д. Кабалевського. Він ототожнював її з поняттями «музична грамотність» (називаючи її по суті музичною культурою), а також «музична діяльність» (вважаючи її процесом,



умовою, формою, підсумком прояву музичної культури особистості). Загальновідомий педагог і композитор запропонував свої принципи та методи програми з музики для загальноосвітньої школи. Завданням своєї системи він вважав необхідність «виховувати в учнях музичну культуру як частину усїєї їхньої духовної культури» [цит. за 7, с. 92].

Подальші дослідження питання сутності музичної культури та окремих елементів її становлення та формування дітей шкільного віку простежуються у працях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, І. Барвінок, Л. Горюнової, Н. Гузій, О. Лобової, Л. Хлебнікової, Г. Шостак та ін. Інтерпретація цього терміну як феномену духовної культури простежується у науковому дослідженні Л. Горюнової, яка визначає музичну культуру як один із проявів духовного світу молодшого школяра у музично-творчій діяльності та «якість особистості, що дозволяє чути-відчувати виразність звукового Світу природи, людини, музичного мистецтва, забезпечує осягнення їхнього духовного зв'язку... спосіб цілісно-особистісного розвитку дитини, її морально-естетичного самовдосконалення у процесі художньої діяльності в опорі на художньо-образне мислення» [цит. за 7, с. 95].

На основі аналізу досліджень теорії музичної культури О. Лобова розглядає означений феномен з точки зору загальноосвітньої проєкції. В свою чергу, науковець музичну культуру школяра пропонує визначати як «складне інтегроване особистісне утворення, виникає як поєднання музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини» [7, с. 98]. Для нашого дослідження важливим в цьому контексті вважаємо фіксацію погляду на музичну культуру як не тільки інтегроване утворення, а ще як феномен особистісного характеру. Крім того, фіксація на музичних «освіченості-розвитку-виховання» дитини означає необхідність активізації спеціальної культуротворчої підготовки не тільки вчителів музики, але й майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

Дослідження музичної культури на вищому професійному рівні окреслені появою праць О. Гданської, Г. Горбуліч, В. Мішедченко, О. Рудницької та ін. Так, О. Рудницька, розглядаючи українське мистецтво у полікультурному просторі, зазначала, що «музичне мистецтво, стверджуючи високі естетичні ідеали, являє собою яскраву і самобутню сторінку світової художньої культури» [18., с.99].

В. Мішедченко проводить дослідження щодо музично-педагогічної культури вчителя як складової частини його духовної культури. Автор розглядає її як систему музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, «яка виявляється в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання учнів на основі діяльності художньо-педагогічного спілкування» [11]. Показником рівня розвитку музично-педагогічної культури науковець вважає якість музично-педагогічної діяльності, а також багатство художньо-естетичної свідомості вчителя. В той же час, В. Мішедченко називає музично-педагогічну культуру вчителя складним системно-динамічним утворенням, в структурі якого виокремлено п'ять взаємозумовлених підсистем: мотиваційна, інформаційна, операційна, оцінна, комунікативна. Окремі із зазначених

підсистем (інформаційна, оцінна, операційна), на нашу думку, важливо враховувати у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної ті початкової освіти до культуротворчої діяльності.

**Висновки.** Таким чином, методологічною основою розв'язання проблеми формування музично-естетичної культури майбутніх фахівців дошкільної ті початкової освіти є: методологічні підходи (культурологічний, діяльнісний, індивідуальний, аксіологічний, компетентнісний), які конкретизуються принципами дослідження. Останні знаходяться на перетині системи координат: а) безпосередньо принципів науково-педагогічного дослідження означеної проблеми (*об'єктивності, сутнісного аналізу, принцип єдності логічного та історичного, розвитку та універсальності змін*); б) принципів музичного навчання й виховання (*культуровідповідності, індивідуалізації, єдності теоретичної та практичної підготовки, цілісності, естетичної спрямованості*).

Серед *принципових положень* визначено наступні: забезпечення естетичної спрямованості навчального процесу, спонукання студентів до творчого самовираження засобами музичного мистецтва, урізноманітнення видів і форм педагогічної взаємодії зі студентами у процесі музичної діяльності, досягнення емоційної забарвленості музичних занять, надання переваги активним технологіям навчання

На основі аналізу наукових досліджень сформульовано сутнісні характеристики музичної культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, а саме: а) означена категорія розуміється як складне інтегративне, системно-динамічне утворення, яке виступає носієм культурних цінностей особистості та суспільства; б) формується в результаті різних видів музичної діяльності; в) сприяє естетичному пізнанню; г) пробуджує вміння та інтерес до сприйняття та створення краси в мистецтві і навколишньому світі; д) сприяє підвищенню рівня професійної майстерності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. № 2.2 (54.2) лютий, 2018 р.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с. (Альма-матер).
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Гриньова В.М. Культурологічний підхід в педагогіці. *Гуманитарные науки*. 2013. №1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologichniy-pidhid-v-pedagogitsi>
5. Енциклопедія освіти / Нац.акад.пед.наук [Гол.ред.В.Г. Кремень]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юніком Інтер, 2021. 1144 с.
6. Качуровський М. О., Тарелкін Ю.П., Цикін В.О. Філософія: Навчальний посібник. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. 398 с.
7. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія і практика: монографія. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с.
8. Лузан П. Г., Санівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2010. 300 с.

9. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва — джерело освітніх інновацій. Мистецтво та освіта. 2001. № 1. С. 3-5
10. Методологія наукових досліджень : навч. посібник / В. Є. Юринець. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 178 с. URL: [http://ism-lnu.podia.com.ua/wp-content/vidannia/pidr/metod\\_nauk\\_dosl.pdf](http://ism-lnu.podia.com.ua/wp-content/vidannia/pidr/metod_nauk_dosl.pdf),
11. Мішедченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів і музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. К., 2002. 19 с.
12. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / [Під заг. ред. О.В. Овчарук]. К.: «К.І.С.», 2004. С. 6–15.
13. Оконь В., Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина М.: Высш.шк., 1990. 382 с. Пер узд. Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1987.
14. Павлова О.Г. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 78. 2020 р. с. 169-172*; URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33884>?
15. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с..
16. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва. *Навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів*. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2011. 85 с.
17. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан,, 2005. 360 с.
18. Рудницька О.П. Українське мистецтво полікультурному просторі : навчальний посібник. К. : ЕксОб, 2000. 208 с.
19. Смолінська О. Культуровідповідність як провідний принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету Педагогіка і психологія професійної освіти, 2014. № 1. С. 26-36. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2014\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_1_4)
20. Соколова І. В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі: методологічні та методичні засади. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. Частина третя, С. 68–77.
21. Соцька Г. Сутність поняття «естетична культура вчителя»: теоретичний аспект. *Післядипломна освіта. №7, 2013. С. 28-31.*
22. Степанова Т.М., Лісовська Т.А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 256 с.
23. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473с. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/2580>
24. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. *Монографія // С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. ІПООД НАПН України, 2016. 168 с*
25. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків:ФОП Панов А.М., 2017. 237 с.

26. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. Київ: ВІПОЛ, 1996. 172 с.
27. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию Интернет-журнал «Эйдос». 2007. URL.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

**Тарасенко Г.С.**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри екології, природничих та математичних наук Вінницької академії безперервної освіти*

**Нестерович Б.І.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

## **ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ ПРИРОДИ**

Формування нового екологічного мислення, нових суспільних пріоритетів щодо розвитку гармонійних взаємовідносин з природою повинно обов'язково спиратись на культуру, адже лише в системі культури природа набуває для людства ціннісного значення. Важливо постійно розширювати способи цілісного пізнання світу природи в розмаїтті інтелектуально-практичних і духовно-ціннісних чинників. Тому, відповідно до соціальних сподівань, освіта повинна забезпечити культуротворчий характер екологічного виховання, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин суспільства з природою.

Проте готовність учителя до виконання такої функції формується лише за умов культурологічної спрямованості педагогічної освіти. Традиційна ж гносеологічна спрямованість екологічної підготовки педагога, гіперорієнтація на розвиток його когнітивно-пізнавальної сфери стримують паритетний розподіл уваги на розвиток всіх сфер особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно-емоційної сфери. Нарощення виховного потенціалу вчителя активно відбувається саме в процесі аксіологічно спрямованої творчої діяльності.

Могутнім аксіологічним механізмом, який зумовлює реалізацію морально-естетичних норм ставлення до природи в індивідуальній поведінці і професійній практиці вчителя, може стати естетична діяльність. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю і творча за змістом, естетична діяльність має соціальний ефект антивідчуження від природи, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до неї. Така діяльність є екологічною за значенням, адже переводить процес формування екологічних орієнтацій вчителя із сфери примусу в сферу свободи і відповідальності. Взаємодія екологічного та естетичного світогляду в системі загальної і фахової культури педагога сприяє утворенню в професійній свідомості вчителя складного

конгломерату установок на взаємодію з природою, аксіологічною основою якої є морально-естетична норма. Результатом плідності такої взаємодії стає народження особливого типу культури, який обумовлює екологічні та естетичні вектори професійної культури вчителя одночасно.

Ми спираємось на розуміння того, що екологічні орієнтири суть рефлексії не лише інтелектуального, але й етичного та естетичного характеру. Орієнтуючись на добро, людина не може обминути красу, адже, як справедливо зазначає І. Зязюн, ідея добра тісно пов'язана з ідеєю вищої краси. Збіг етичного з естетичним відбувається тоді, коли для оцінки міри досконалості морального світу людини найточнішими є естетичні оцінки [2, с.46].

Естетичне ставлення до природи, функціонуючи в сфері свободи людського духу, безперечно, має свої, специфічні, виходи в сферу екологічного. Такі характерні особливості естетичного ставлення, як його безкорисливість, гедонізм, оцінно-творча спрямованість безпосередньо впливають на розвиток високої культури почуттів людини відносно природи, підвищують загальну креативність людського ставлення до світу. На думку І.Зязюна, естетичний досвід дає новий матеріал для світоглядного зростання особи, завдяки чому в свідомості людини утворюється складний сплав різноманітних установок [Там само, с.41].

Естетичне й екологічне в світогляді не просто співіснують, але й взаємодіють, справляючи великий вплив одне на одного. Своєрідним «каталізатором» їхньої взаємодії є етичне як система соціально визначених норм поведінки, які вироблені людською культурою. Сукупний приріст естетичного й екологічного знання знаходить застосування у практиці. Як результат народжуються нові галузі знань, наприклад, екологічна естетика, яку сьогодні тлумачать як частину філософії навколишнього середовища і філософії культури. Сучасні дослідження (Ж. Мак Дермотт, Д. Дікі, Т. Жессоп, А.Карлсон, Н. Маньковська, І. Сепанмаа, Н. Філяніна, Х. Янг та ін.) стверджують те, що екологічна естетика – це філософія гармонії між людиною і природою в контексті культури. Для цієї нової галузі знань характерний етичний пафос, спрямований на пошук загальнолюдських цінностей у природі, техніці, мистецтві. Гуманізм і науковість як загальні принципи дослідження тут протиставляються технократизму мислення, утилітаризму, чистому естетизму, що спричиняють, на думку дослідників, дегуманізацію особистості і навколишнього середовища. Екологічна естетика побудована на перетині естетичної та неестетичної (моральної, інтелектуальної, релігійної та ін.) трактовки прекрасного. В ній злито воєдино традиційні естетичні цінності мистецтва і естетичні цінності навколишнього середовища, які суспільство тлумачить крізь призму етики і прагне інтегрувати в процес освіти [8; 9; 13]. Сучасний фінський екофілософ Ірйо Сепанмаа справедливо підкреслює важливість розуміння естетичної цінності природи, яке створює надійну основу для захисту природи, Естетичні цінності природи, у тому числі дикої природи, мають бути неухильно збережені хоча б тому, що вони є справжніми цінностями, а не лише корисними для людини об'єктами [15].

Екологічна естетика тісно пов'язана з мистецьким розумінням образів природи і забезпечує формування в свідомості людей художньої картини світу, яка відіграє важливу роль в процесі комплексного осмислення природи і ролі людини в ній. Своєрідна і унікальна, художня картина світу не конкурує з науковою картиною світу, а доповнює її. Вона відрізняється від наукової картини світу способом освоєння природи, формами його вираження і закріплення. Якщо природничо-наукова картина світу є результатом понятійно-категоріального вираження і закріплення теоретико-пізнавального освоєння світу, то художня картина світу – це результат узагальненого художньо-образного вираження і втілення духовно-практичного освоєння дійсності. Це дві специфічні форми відображення природи, які відрізняються одна від одної, але які необхідні одна одній, оскільки тісно пов'язані із світоглядом особистості. Асоціативний художній ряд, на думку українського філософа Д.Кучерюка, обумовлює неповторність пізнання природи, отже включається в розмаїття зчеплень і цілісностей світу. Мистецтво немов весь час повертає людину до першооснов пізнання і подиву навколишнім світом, допомагає перемогти натиск часткових знань, що розколюють наші уявлення про природу на формули, закони, інформативні і аналітичні системи [3, с.112]. В науковій картині світу її історичні форми є логічними кільцями єдиного ланцюга пізнання, які з'єднуються на основі діалектичного взаємозв'язку. В художній картині світу всі її історичні форми відносно самостійні. Між ними діють вільні, часто асоціативні зв'язки, що не є строго послідовними. Тому мозаїка художньої картини світу, безперечно, є більш тонкою і складною.

Під впливом мистецтва, в умовах певної культури, утворюється цілісне художнє уявлення про природу, причім кожній національній культурі притаманна власна художня картина світу. Вона створюється в ході художньо-концептуального осмислення людського буття в природі, значною мірою залежить від процесу символізації результатів образного сприйняття дійсності. Символізація виражає активність суб'єкта, його прагнення вийти за межі безпосереднього зображення явища, перетворити світ у відповідності зі своєю ціннісною позицією. Це історично підготовлено тим, що, перш ніж увійти в художню практику, об'єкти природи довгий час фетишизувались, тобто пов'язувались з певними людськими інтересами, уявленнями, почуттями. Творча функція цього процесу незаперечна. Символ вносить у людські уявлення те, чого може й не бути в об'єкті зображення, але це нове утворення яскраво відбиває ціннісну позицію суб'єкта. Символізація не обов'язково пов'язана з містичним, трансцендентним змістом. Вона може відбуватися і на цілком реалістичній основі, якщо за її допомогою виражені соціально значущі цінності. Художні образи відтворюють природу не за принципами причинно-наслідкового зв'язку, а за принципами партисипації (співпричетності). Тому народжується своєрідна, характерна для кожного художника, символіка (наприклад, соняшники як солярний знак у М. Приймаченко; звірі і птахи як вістуні подій у М. Шагала; співставлення жовтого і синього як протиборство життя і смерті у В. Ван Гога та ін.).

На думку І. Франка, в мистецтві «мусять бути і відчуватися два складники: обсервація життя й природи і живе гаряче чуття» [14, с.452]. Дійсно, художній образ, фіксуючи естетичну своєрідність природного об'єкту, ніби «обсервує» його унікальність. Й.В.Гете називав цю здатність мистецтва компенсаторною, адже вона дозволяє виокремити красу («зупинити прекрасну мить») з безжального потоку часу і увіковічити її.

Звичайно, жодний твір мистецтва не здатний реально компенсувати втрачену, знівечену красу природи. Отже, художня цінність образу ніколи адекватно не замінить цінності живої природи. І все ж художній творчості притаманна чарівна здатність виразити красу природи. Українська художниця Т. Яблонська в процесі творчості дійшла висновку, що прагнення пейзажиста до самовираження є дещо надуманим: «Ми не повинні себе ставити над природою. Створювати картини природи незалежно від неї – несерйозно. Ми всі діти природи, її листя... Тому неправильно говорити – «самовираження». Нам краще виражати природу» [12, с.20]. Таким хистом обдаровано не кожного митця. Підкреслити самодостатність і незалежність природи від людини, розкрити глибинний зв'язок людини з іншими живими істотами на землі, звеличити буття, не одухотворяючи природу, не уподібнюючи людині, а поважаючи її у саморозвитку – таке під силу окремим талантам.

Педагог, який не розуміє мистецтва та його виражальної сили щодо навколишнього світу, ніколи не буде спроможний стати справжнім транслятором екологічних цінностей для молодих поколінь. Тому взаємозв'язок екологічної та мистецько-естетичної підготовки вчителя забезпечує народження інтегративних утворень у структурі його професійної культури, які сприяють оволодінню багатством екологічно значущих ціннісних підходів до природи в межах інтелектуальних, емоціональних, вольових проявів особистості педагога. Це, в свою чергу, обумовлює рівень естетичної спрямованості екологічних переконань педагога, тобто народжує здатність відчувати красу гармонії між людиною і природою та потребу її оберігати. Поза цим процесом учитель не здатний повноцінно усвідомити власний виховний потенціал і можливості його застосування щодо розв'язання екологічних проблем.

Такий взаємозв'язок передбачає процесуальне врівноважування вербально-логічного та художньо-естетичного типу пізнання вчителем природи на фоні відповідної корекції його мотиваційної сфери. Успішне формування професійної культури забезпечується достатнім розвитком тих особистісних потенціалів педагога, в межах яких активізується ціннісний підхід до природи (аксіологічний, художній, творчий потенціали). В умовах активного функціонування цих потенціалів відбувається реалізація сутнісних сил учителя як суб'єкта ставлення до природи. Накопичене в результаті цього духовне багатство — сформовані ціннісні підходи до природи, набутий досвід її творчого освоєння, усвідомлення можливостей різних форм пізнання світу – детермінує емоційно-ціннісну основу педагогічної діяльності, оновлює логіку виховного впливу, забезпечує реалізацію сутнісних сил учителя як суб'єкта педагогічної взаємодії.

На базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського протягом 20 років (1996-2016) відбувалась апробація авторського міждисциплінарного курсу «Еколого-педагогічна естетика» [ 9 ], створеного на основі проблемної інтеграції знань (філософії, педагогіки, психології, екології, мистецтва). Цільове призначення спецкурсу – розвиток у майбутніх учителів початкових класів здатності холістично осягнути проблему збереження природи шляхом розуміння унікальності екосистем через їхні естетичні характеристики. Серед завдань курсу є формування метазнань про природу та метанавичок її ціннісного освоєння. Даний курс має переваги над диференційованим вивченням природи, оскільки забезпечує поглиблену культурологічну та аксіологічну спрямованість, підсилені соціокультурні акценти, загальнофілософську основу, художню рефлексивність педагогічного мислення. Все це інтегративно забезпечує осмислення майбутніми вчителями багатозначності взаємозв'язків людини з природою, поглиблення ціннісного аналізу культурних форм освоєння довкілля. Зміст курсу адаптований до фахової специфіки майбутніх учителів початкової школи. Змістово-аксіологічні центри замкнені навкруг певних художніх домінант – літературних, музичних, пластичних.

Як засвідчив експеримент, майбутні педагоги здатні успішно опанувати інтегрований курс завдяки його глибокій аксіологічній спрямованості, яка складає здорову альтернативу формальному утилітаризму ставлення до природи. Підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» у цьому ж навчальному закладі протягом останніх десятиліть ґрунтувалася й на поліхудожньому підході також. Експеримент під егідою МОН України з комплексної підготовки вчителів початкових класів і мистецтва (керівник – М. Семко) тривав близько 10 років і успішно завершився з позитивною оцінкою його результативності. Близько двох сотень підготовлених учителів направлені для роботи в початковій школі з правом викладання мистецтва на інтегрованій основі.

Ціннісна структура особистості вчителя великою мірою залежить від багатства його художнього потенціалу, який формується під впливом такого могутнього естетичного фактора, як мистецтво. Спецкурс «Еколого-педагогічна естетика» має змогу цілеспрямовано впливати на розвиток художнього потенціалу педагога в органічному зв'язку з екологічно значущими його аксіологічними орієнтирами. В межах такого курсу вельми продуктивним є **художньо-аксіологічний тренінг** як ритмічно організоване, екологічно спрямоване культивування вчителями художніх переживань, розвиток індивідуальної і групової рефлексії на естетичну виразність життя в художніх формах її зображення, що врешті-решт детермінує переосмислення педагогами ціннісних підходів до природи. В процесі художньо-аксіологічного тренінгу удосконалюються сенсорика, механізм естетичних почуттів, що, в свою чергу, поглиблює сприйняття вчителями природи, підносячи його на вищий рівень – рівень художнього, тобто образного сприйняття. В результаті художнього пізнання природи в естетичній свідомості майбутніх педагогів відбувається ніби відображення відображеного,



народжується образ образу, формується ставлення до ставлення. Ці процеси якнайкраще впливають на кристалізацію ціннісної структури особистості вчителя.

Художньо-аксіологічний тренінг передбачає широке використання діалогічного методу (М. Бахтін) освоєння художнього образу природи. Саме культурно-художній діалог зумовлює глибинно-особистісне осягнення її неутилітарної цінності вчителем. В основі цього діалогу має бути таке осмислення художнього образу природи, яке передбачає певну екологічну спрямованість не стільки на автентичну, скільки на світоглядно-особистісну форму сприйняття та оцінки художнього відтворення світу. Така рецепція повинна відбуватися не лише на раціонально-інтуїтивному чи на художньо-виразному, але й на ціннісно-смысловому рівнях художньої свідомості вчителя.

Детермінантами екологічно значущої художньої рецепції є сформовані навички художньо-естетичної оцінки образу природи в мистецтві, які спираються на розвинену здатність до художньої інтуїції та інтерпретації. Звичайно, перебільшення ролі інтуїції спрощує художню рецепцію до пошуку морально-повчального смислу образу на побутово-життєвому рівні його сприйняття. Оцінка, що виникає в результаті такої рецепції, є квазіхудожньою і не має екологічної значущості. Захоплення «технологічними» моментами художнього відтворення природи (аналіз художнього методу, стилістичної манери та ін.) також не є самодостатнім, адже загрожує естетствуванням – байдужістю до світоглядного змісту, холодним логізуванням, низьким рівнем співпереживання. Конструктивним, екологічно доцільним є лише цілісне розуміння художнього образу природи на основі інтуїтивного наближення до його змісту, художнього аналізу форми та ціннісно-смыслові інтерпретації художньо-естетичних вражень.

У процесі художньо-аксіологічного тренінгу майбутні вчителі початкових класів під нашим керівництвом системно набували сталі навички художньо-естетичної оцінки образу природи в мистецтві. Такій оцінці притаманною була належна екологічна значущість тільки тоді, коли робота студентів була спрямована не лише на «ревізію» художніх засобів, але й на пошук нового відношення до природи. З огляду на це, процес оцінювання художнього образу в межах художньо-аксіологічного тренінгу відбувався за таким алгоритмом:

- розкодування художньої форми і вихід на її «екологічну» змістовність (відображення відображеного);
- видобування авторського смислу відтворення природи (пошук відношення до відношення);
- побудова власного екологічно цінного, творчо інтерпретованого відношення до об'єкту художнього зображення (катарсис).

Кожна із складових цього алгоритму має свої функціональні та організаційні особливості, на яких зупинимось окремо.

Першим етапом роботи є розкодування художньої форми і вихід на її «екологічну» змістовність. Воно не може ґрунтуватися на наївно-реалістичних пошуках ідентичності зображення з об'єктом природи. «Ефекту присутності», який виникає під час такого сприйняття, замало для потужної художньої рецепції. Пам'ятаючи, що мистецтво почи-

нається з форми (Л. Виготський), учитель повинен набути навички її розкодування. Без аналізу художньої форми, без розуміння її естетичного і світоглядного сенсу, відбувається просте «упізнавання» об'єкту чи явища природи з наступним вульгарно-соціологічним «додумуванням» екологічно спрямованих висновків. Потрібно усвідомлювати, що світоглядний сенс художнього пізнання природи мало залежить від семантичного боку сприйняття, яке пов'язане з понятійним узагальненням і є неестетичною інформацією про її об'єкти та явища. Якість освоєння художнього твору більшою мірою залежить від іншого етапу його опрацювання – стадії художнього заглиблення в образ (Р. Арнхейм, О. Нікіфорова, У. Суна, П.Якобсон та ін.).

Аналіз художньої форми максимально наближував студентів до виразності природи, адже художня мова, за допомогою якої зображено той чи інший об'єкт, є не менш експресивною, ніж сама природа. Завдяки аналізу художньої форми, образ природи для педагога стає артефактом її життєтворчості. Такий аналіз націлює на обов'язкове з'ясування засобів, завдяки яким художній образ природи викликає «естетичне чуття життя» (І.Франко).

До аналізу художньої форми образу природи ми висували ряд загальних вимог, а саме:

- варто уникати об'єктності сприйняття і аналізу художнього образу природи як своєрідної копії зовнішнього світу, адже при такому підході художня форма втрачає самодостатнє значення для реципієнта;
- аналіз художньої форми потрібно тісно пов'язувати зі змістом образу природи, адже форма функціонує як змістовна на всіх рівнях свого існування;
- під час художнього аналізу образу природи не варто допускати зайвої раціоналізації розбору художніх прийомів і зводити його до своєрідної «анатомізації» форми – потрібно зберегти під час аналізу її цілісність та оригінальність;
- необхідно створювати конструктивний, плідний емоційний фон сприйняття та аналізу художнього відтворення природи в мистецтві, проте не опускаючись до емпірично-емоційного його осмислення, яке є примітивним і поверховим;
- не можна захоплюватись чистою «технологією» художнього розбору виразних засобів і спрощувати цей процес до елементарного гедонізму, адже кожний художній прийом має певне концептуально-ціннісне підґрунтя; отже, потрібно через осягнення художньої форми видобути світоглядний сенс образу природи;
- в процесі художнього аналізу образів природи варто спиратись на навички педагогічної евристики [11], тобто такий аналіз потребує не лише семантичного, аде й образного узагальнення, тобто вчитись видобувати типові образні, а не типові логічні – це вимагатиме певного емоційного «узагальнення» почуттів до однорідних об'єктів природи;
- не треба домагатись однакового результату художнього аналізу образу природи і прагнути абсолютно схожих емоційно-

образних значень, адже багатозначність художніх образів, підвищено варіативний, імовірнісний процес художнього сприйняття функціонально орієнтують реципієнта на варіативність відтворення системи значень у процесі взаємодії з художньо рекомунікативним об'єктом природи (О.Лановенко).

Художній аналіз образу природи в процесі вищезгаданого тренінгу відбувався майже традиційними способами, на основі тих художньо-естетичних знань, які студент отримав у процесі вивчення мистецьких дисциплін. Проте в межах тренінгу народжувався своєрідний шлях розкодування художньої форми через *осмислення конструктивного фактора* в ній. Цей шлях здається нам найкоротшим до уміння бачити за образною формою її ціннісно-сислово домінанту. Якщо сприйняття взагалі – не механічна реєстрація елементів, а осягнення значущих моделей структури (Р. Арнхейм), то художнє сприйняття тим більше не є осягненням випадкових художніх характеристик, а є осмисленням, насамперед, конструктивних факторів. Ми розуміли, що не всі фактори в художньому творі – рівноцінні, а форма утворюється не завдяки їх злиттю до купи, а шляхом конструктивного підпорядкування одних факторів іншим (Л.Виготський).

Конструктивний фактор надає художній мові належної експресії і тим підкреслює головне в художньому образі природи. Конструктивний засіб виразності стає артефактом провідної естетичної характеристики об'єкта чи явища природи. Це своєрідна художня «презентація» унікального, естетично своєрідного в природі. Осмислення конструктивних факторів художньої мови допомагає студенту повному, більш образно-узагальнено і емоційно осягнути виразні «знаки» природи, в яких вона надсилає інформацію про безкінечну красу земного буття у всіх формах її існування.

В процесі художньо-аксіологічного тренінгу майбутні педагоги поступово набували навички пошуку та оцінки експресивного в природі через експресивне в її художньому зображенні. Експериментальне дослідження показало, що осмислюючи конструктивний художній засіб, вчителі значно наближуються до естетичної суті багатьох природних процесів.

Крім того, конструктивний фактор часто стає «знаком тривоги», який вказує на дисбаланс у відносинах людини і природи. Відшукуючи провідні за значенням засоби художньої виразності, педагоги отримують ніби пряму художню вказівку на причину дисгармонії, наслідком якої є розімкнене коло життя в природі і руйнування естетично виразного в ній.

В процесі роботи зі студентами ми враховували, що особливої значущості і конструктивності для вчителя повинні набути ті засоби художньої виразності, які в образній формі рельєфно підкреслюють *самоцінність* кожного об'єкта чи явища природи в нормальній, сприятливій ситуації існування і розвитку.

Оцінюючи, наприклад, художні твори К. Білокур (зокрема, «Польові квіти»), майбутні педагоги пов'язували напрочуд точний, загострено чіткий малюнок із бажанням художниці донести до глядача значущість будь-якої рослини на землі – травинки, квіточки, пелюстки чи бодай

прожилочки на ній. Колористичне багатство картин К.Білокур учителі сприймають як абсолютно конструктивну характеристику образів природи, об'єктом художнього відтворення яких стала щедрість і ряснота квітучої землі. Цікаві композиційні прийоми, використані автором, тлумачаться як спосіб художнього осмислення місця і ролі кожної рослини у суцільному потоці життя природи. Ось деякі приклади художніх оцінок студентів магістратури:

#### *Польові квіти очима Катерини Білокур*

*Художниця використовує цікаві композиційні рішення, які не залишають поза увагою жодної квіточки. Всі рослини не просто розкидані по полотну, а ніби утворюють хоровод, в центрі якого царюють золотаві колоски - найбільша окраса поля. Катерина Білокур не применшує ролі і значення жодної квітки в цьому фантастичному хороводі і знаходить для кожної абсолютно вигідне і художньо виправдане місце на картині. Ніби хоче сказати глядачу: «Немає мізерного в природі (Світлана І. ).*

Аналіз та оцінка вчителями способів відтворення природи в мистецтві свідчать про те, що пошук конструктивного фактора в художній формі зображення її об'єктів і явищ значно полегшує осмислення провідних естетичних характеристик навколишнього світу. Захоплене оспівування виразності природи з притаманною йому схвильованістю занурює педагогів у ситуацію художнього екстазу і проковує гіперболізовану увагу до технологічної сторони авторського відтворення домінуючих ознак естетично унікального в конкретному об'єкті чи явищі природи.

Сприйняття музичних образів (наприклад, відомого концерту А.Вівальді «Зима» з циклу «Чотири пори року») розкриває перед педагогами естетику «звукової інструментовки» зими. Оцінюючи конструктивність темпових характеристик концерту, студенти пов'язують їх динамічну напруженість з експресією руху в зимовій природі. У доцільному використанні тембральних можливостей струнних інструментів вони вбачають потяг автора до адекватного відтворення звуків зимової природи. Віртуозна мелодія, вплетена в канву загострено чіткого, ніби «колючого» акомпанементу здається майбутнім учителям пульсуючим диханням грізної стихії, наприклад:

#### *Під музику Вівальді*

*Коли аналізуєш музику, то важко відокремити щось одне, адже концерт просто заворожує. Проте найвагомим моментом для мене тут є мелодія – віртуозна, вишукана, вертка. Вона побудована на злетах і падіннях – наче хтось жбурляє жмені іскристого снігу. Пульсуючий, колючий акомпанемент не заважає їй, наче насторожено прислухається до дзвінкого голосу скрипки. Але насолоду отримуєш під час кульмінаційного злиття мелодії і акомпанементу в соковиті галопуючі акорди. Здається, скачеш на коні напереріз віхолі і смієшся в обличчя грізній стихії (Олег О.).*

Не менш продуктивним є пошук конструктивних художніх характеристик у драматичних образах природи. Такі твори, як правило, змальовують екстремальні ситуації її життя, моменту розвитку чи загибелі, оголюють одвічний конфлікт між природним буттям і домаганням людини його змінити, констатують наявні ексцеси у взаємовідносинах суспільства і природи. Аналіз та оцінка вчителями драматичних способів художнього відтворення природи гранично екологізують свідомість, збагачують її новими, більш експресивними критеріями підходу до взаємодії з навколишнім.

Опрацювання таких творів наповнює художньо-аксіологічний тренінг орієнтирами загальнофілософського значення, які допомагають студенту концептуально-ціннісно осмислити роль і місце людини серед інших форм життя. Пошуки конструктивного художнього фактора спрямовують увагу майбутніх педагогів на ті моменти художньої експресії, які змістовно інформують уже не про гармонічне, естетично виразне в природі, а навпаки, про його руйнування. Такі художньо умовні «знаки тривоги» напружують увагу реципієнта, викликають занепокоєння, вдаряють, як дзвін, по свідомості і розштовхують думку. Наприклад, в процесі опрацювання «Кориди» А.Мильникова («Іспанський триптих») студенти обов'язково підкреслюють надзвичайно конструктивну роль колориту – інтенсивно-кривавого, важкого, гнітючого:

#### *Кривава бійня*

*По нервах відразу вдаряє колорит – тривожно-кривавий, густий, наче липкий. Думаю, художник свідомо обрав саме цей інтенсивний колір, яким, наче кров'ю, заливає всю картину. Сорочка, панчохи матадора – закривавлені. Червоний плащ мокро звисає з плеча, ніби стікає потоком густої рідини. У цьому гнітючо-яскравому кошмарі навіть троянди не видно – художник не хоче її виділяти і топить у крові. Лише обличчя матадора – попелясте, землисто-зелене обличчя мертв'яка – виринає із червоного моря кориди (Поліна І.),*

Пошук композиційного центру картини зупиняє увагу студента на протистоянні «мертвого» обличчя матадора і надзвичайної експресії голови його жертви – бика. Застосування численних ламаних ліній, діагоналей учителі ототожнюють з драматичною напругою ситуації і вбачають у цьому символічну «конвульсію» природи у єдності фізичної загибелі тварини і духовної смерті людини.

Опрацювання конструктивних факторів художньої форми образу природи є доцільним і в межах проєктивного способу її відтворення а мистецтві, тим більш що існує велика кількість художніх творів, спрямованих на пробудження людського передчуття майбутніх катаклізмів у природі. Такі твори в умовно-фантастичній формі інформують про можливі наслідки дисгармонії взаємовідносин людини з навколишнім світом, своєрідно «проєктують» екологічно небезпечний результат таких взаємовідносин. Оцінюючи художній образ природи проєктивного спрямування, вчителі так чи інакше потрапляють у ситуацію антиципації, яка загострює їх увагу на життєвій необхідності

правильного співіснування в природі. Аналіз своєрідного художнього «попередження» змушує педагогів неформально оцінити конструктивні фактори художньої мови, якою автор звертається до реципієнта.

Наприклад, аналізуючи в процесі художньо-аксіологічного тренінгу творчість Р.Бредбері, майбутні вчителі відзначають глибокий символізм його художньої мови, головним призначенням якого є експресивна засторога про незворотні наслідки дегуманізації людини і втрату нею свого місця в природі. Художня оцінка деяких творів, зокрема оповідання «І grimнув грім», підводить студентів до осмислення конструктивної ролі деяких *фігур* як могутніх мовних засобів. Відзначається доцільність антитез, які карбують у свідомості картину різких, непоправних змін у природі після грубого втручання людини:

### *Непоправність*

*Письменник, на мій погляд, робить ставку на антитезу – він контрастно протиставляє початок і кінець оповідання. В цьому полягає смисловий «фокус» твору ( було до грубого вторгнення в природу і стало після нього). Цей художній прийом гранично напружує не лише драматизм оповідання, але й імпульс чисто людського побивання за безповоротно втраченим (Юлія О.).*

Студенти високо оцінюють емоційно-сміслову конструктивність висхідної градації, завдяки якій читач майже зримо уявляє «замкненість» біологічних циклів у природі і катастрофічність їх розриву. Надзвичайно конструктивними в художній мові оповідання є, на думку майбутніх педагогів, і деякі тропи, зокрема, гіпербола і літота, завдяки яким проголошується абсолютна необхідність дотримання норм екологічно правильної поведінки в природі і підкреслюється залежність людського життя від загибелі маленької комахи. Образ метелика, створений Р.Бредбері, оцінюється майбутніми вчителями як символ тендітності і беззахисності природи перед байдужим насильством невігласа.

Отже, розкодування художньої форми через осмислення конструктивного фактора у ній є першою, необхідною ланкою процесу ціннісного осмислення образу природи в мистецтві. Проте художньо-аксіологічний тренінг не обмежується цим і передбачає подальші етапи опрацювання студентами художнього образу природи.

Наступним етапом є видобування авторського смислу відтворення природи у мистецтві. Процес відображення відображеного, результатом якого є розкодування художньої форми образу природи, надає майбутньому вчителю необхідну основу для подальшого заглиблення в ціннісно-концептуальні аспекти функціонування такого образу в культурі суспільства. Закономірним етапом опрацювання художнього образу в межах тренінгу стає пошук відношення до відношення, який передбачає видобування вчителем авторського смислу відтворення природи у мистецтві. Необхідність такого етапу роботи зумовлена тим, що художнє сприйняття не повинно обмежуватись лише аналізом художньої форми і милуванням гармонічною досконалістю її конструкції – це породжує безплідне «естетствування» і певною мірою

«ефект відчуження» від ціннісно-сислової домінанти твору. Насправді художнє сприйняття образу природи повинно спиратися на результати аналізу форми і змісту в їх єдності, які поступово підводять до розуміння естетичної позиції автора і до співвіднесення її із власною (М. Бахтін, Г. Кудіна, О. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська та ін.). Саме так осягнення конструктивності художньої форми переростає в осмислення світоглядного змісту образу.

Аналіз художньої мови будь-якого твору, присвяченого природі, повинен поступово підвести студента до розуміння авторської позиції, яка є результатом не лише чуттєвого сприймання автором природи – у її художньому образі завжди закарбовано досвід неперцептивної свідомості. Такий образ часто є квінтесенцією філософського осмислення автором сенсу земного буття. Отже, авторська позиція – це не «гола» думка, а конгломерат почуттів, бажань, інтуїтивних передбачень, пізнавальних інтересів, глобальних узагальнень і особистих ціннісних орієнтирів художника на природу. Відповідно до функціональних можливостей мистецтва, авторська позиція реалізується одночасно в декількох площинах – гносеологічній, художньо-концептуальній, художньо-виразній, ціннісно-орієнтаційній та ін.

Розшифровка вчителем авторської позиції є осягненням ставлення автора до природи у різних площинах, що можливо лише в умовах діалогічного розуміння художнього образу, яке передбачає належний розвиток емпатичних реакцій – здатність до співчуття, співпереживання, ідентифікації тощо. Основою художнього образу є не лише емпатія, але й розвинений художній тезаурус, сформоване концептуальне мислення, здатність до творчої інтерпретації художніх вражень. Такий діалог є обов'язково творчо активним процесом. Він органічно поєднує у собі і розкодування «авторської мови» через аналіз художньої значущості її конструктивних характеристик, і відчуття «авторської емоції», і розуміння філософського кредо автора – основи його ціннісного ставлення до природи. Така багатоаспектність діалогу створює неабиякі можливості для глибокого проникнення в авторський задум щодо відтворення природи в художній формі.

Видобування в процесі тренінгу авторського смислу зображення природи передбачає діалогічне розуміння студентами не лише позиції художника, але й осмислення позиції його уявного опонента – прагматика з утилітарно-практичним поглядом на об'єкти і явища навколишнього світу. Моделювання «відповіді» опоненту має, на наш погляд, вагомє значення для свідомо-заглибленого осягнення вчителем авторської позиції щодо природи. В цьому процесі педагоги набувають досвід спростування можливих контраргументів щодо ціннісної позиції художника. Розуміючи естетичну «платформу» автора художнього образу природи, вчитель намагається захистити такий світоглядний підхід, довести його правомірність і значущість для вітальних потреб природи. В такій уявній «суперечці» з опонентом обговорюються не художні механізми створення образу, а концептуально-ціннісні позиції щодо природи. Діалог з можливим опонентом спрямовує студента на пошук рядів протилежних почуттів до об'єкта художнього зображення та до міри їх вияву. Осягнувши таку

протилежність, майбутній педагог опиняється перед фактом конфронтації світоглядних смислів (Л. Виготський), яку загострено-яскраво репрезентує художній образ природи.

Розв'язання конфлікту цінностей змушує студента спиратись не лише на художньо-естетичні критерії аналізу твору, але й спрямовує на пошук універсальних моральних норм як основи оцінки його світоглядного змісту. На цьому етапі художньо-аксіологічного тренінгу ми впровадили прицільний пошук та вербальне визначення діаметрально протилежних світоглядних позицій – автора і уявного опонента, запропонувавши студентам певну форму такого пошуку, своєрідний художньо-емоційний «локатор», наприклад:

- з'ясування емоцій та почуттів, які «випромінює» художній образ природи;
- співвіднесення авторського почуття до природи із досвідом власних переживань її краси та виразності;
- осмислення новизни авторського погляду на природу та його гносеологічної значущості;
- заглиблення у концептуально-філософські основи художнього мислення автора щодо природи;
- осягнення ціннісних позицій автора по відношенню до об'єкту художнього зображення;
- передбачення альтернативних відносно авторської думок і почуттів до природи;
- моделювання відповіді уявному опоненту.

Експериментальна перевірка ефективності таких прийомів опрацювання художнього образу природи свідчать про те, що майбутні вчителі в процесі тренінгу досить точно уловлюють авторську позицію щодо природи, вірно оцінюють її гносеологічне, концептуальне, ціннісне значення для інших людей. Моделювання відповіді уявному опоненту ще більше наближує студентів до світоглядної суті образу природи.

Так, механізми емоційної емпатії дозволяють учителю перейнятися «тональністю» захопленого оспівування певного об'єкта чи явища навколишнього світу, відчути мажор чи мінор авторського настрою. Сприйняття та оцінка зимових образів, створених А.Вівальді, підводить студентів до розуміння спільної основи авторських позицій – альтруїстичного захоплення життєстверджувальною силою природи в усіх іпостасях її вияву. Так, відповідаючи уявному опоненту (прагматику, буркотуну), студенти палко захищають естетичну своєрідність зими. Могутній струм авторського ставлення до предмету відтворення допомагає майбутнім педагогам розбити стереотипи ставлення до зими як до тихої, сонної, мертвої, безбарвної пори року, що здатна викликати невдоволення, роздратування і довести можливість захопленого поклоніння її своєрідній красі, наприклад:

#### *Незвичність звичного*

*Є люди, які звично вбачають у зимі лише погану погоду – холод, хурделицю, колючий сніг тощо. Але ж як сумують за зимою ті, хто позбавлений її бачити щороку і насолоджуватись її красою та веселими розвагами. Мій брат уже 10 років живе і працює в Еміратах.*



*То він плаче за снігом. Все віддав би за можливість хоча б пограти у сніжки (Костянтин П.).*

Інший полюс авторських почуттів випромінюють драматичні образи природи, і майбутні вчителі тонко відчують розпач, гнів, жалість, які викликає у художника «вбивство» природи (А.Мильников. Корида). Моделюючи відповідь уявному опоненту, студенти «солідаризуються» з автором у протесті проти безглуздої жорстокості по відношенню до природи, проти знецінення багатьох форм життя у ній:

#### *Веселе вбивство?*

*Любитель розваг зниже плечима перед цією картиною. Не зрозумівши, у чому ж проблема, він стане вихвалити кориду – традиційне циркове видовище – як свято сили, спритності і кмітливості людини. Найвагомим аргументом на користь кориди стане констатація факту, що мистецтво матадора обожають мільйони людей. І знов все це замкнеться на людині і на її нездорових потребах. А де ж природа і її потреби? Чи має взагалі вона «право голосу» в цій страшній ситуації? Любителі розваг позбавили природу такого права і зручно вместилися на її шиї, споживаючи все – і необхідне, і зайве. А якщо та шия колить переламається? (Ганна Т.).*

Механізми когнітивної емпатії допомагають студентам глибоко відчувати світоглядний смисл натуралістичного зображення природи у мистецтві. На основі пошуку аналогій, порівнянь власних знань предмету художнього відтворення із знаннями про нього автора майбутній учитель видобуває гносеологічний смисл позиції художника. Так, оцінюючи картини К.Білокур, студенти підкреслюють те головне, що характеризує ставлення народної художниці до світу рослин – вічний подив пізнання, гармонійне злиття з кожною квіткою, глибоку повагу до будь-якої билинки на землі. Якщо для уявного опонента такий спосіб зображення природи здається «мертвою копією», то для вчителя, який спростовує цей уявний закид, прискіплива увага до рослини є свідомством екологічно значущої позиції художника, який надає травинці самоцінного статусу:

#### *Любіть травинку...*

*Щодо фотографічності зображення рослинного світу на картинах Катерини Білокур, то навряд чи можна вважати справедливим такий закид. Твір художниці «Польові квіти» – це не байдужий опис флори українських полів. Погляд Катерини Білокур на квіткове море не є поглядом ботаніка, який намагається, насамперед, розрізнити і класифікувати. Тут обране інше – пишнота рідної землі, її щедра врода, виплекана сонцем (Тетяна Б.).*

Механізми предикативної емпатії зумовлюють адекватне сприйняття та оцінку педагогами авторського ставлення до природи в межах проективного її відтворення художником. Здатність відчувати загрозу її вітальним потребам допомагає майбутньому вчителю зрозуміти тривогу, занепокоєння автора дійсним станом відносин з природою,

посилює передчуття можливої катастрофи. Так, майбутні педагоги високо оцінюють громадянські позиції Р.Бредбері, кожний художній образ якого є болісним криком-попередженням про незворотні наслідки байдужого втручання в природу. Передбачення можливих контр-аргументів відносно авторської позиції посилює увагу до аналізу світовідношення, закарбованого в художніх образах письменника:

*Давайте благоговіти перед життям*

*Прагматик заволає: як жити на Землі, нічого не порушуючи? Людина, мовляв, повинна щось брати в природі, змушена навіть вбивати. Але це, шановний добродію, не є виправданням безглуздої жорстокості, від якої гинуть мільярди рослин і тварин. Навряд чи людині життєво необхідна їх смерть. Загибель бредберівського метелика була начебто випадковою і безглуздою, в той же час печально закономірною. Людина, яка не завмирає перед чужим життям, не благоговіє перед ним – мертва і сіє смерть навколо себе. Зупинити цей потік зайвих смертей може лише культура, яка стане надбанням людини. Бредберівський метелик – факт культури, факт художнього осмислення екологічних проблем, своєрідне табу на вседозволеність поведінки в природі (Федір І.).*

Отже, розшифровка авторської позиції щодо природи є необхідним етапом опрацювання її художніх образів на шляху до екологізації свідомості майбутнього вчителя.

Завершальним етапом художньо-аксіологічного тренінгу є побудова студентом власного екологічно цінного і творчо інтерпретованого ставлення до об'єкту художнього зображення. Розкодування художньої форми, видобування авторського «смислу» відтворення природи врешті-решт повинно сприяти народженню у вчителя власної позиції щодо предмета художнього зображення. Без цього кінцевого результату будь-який прискіпливий художній аналіз образу перетворюється на «холостий постріл». Але народити особистісний смисл ставлення до об'єкта зображення може лише реакція катарсису. Повноцінно підготовлена попередніми формами роботи, ця реакція є розв'язанням конфлікту між застарілим вузькоутилітарним, власницьким поглядом на природу і новонародженою її художньо-естетичною оцінкою. Основою катарсису є не лише художньо-естетична оцінка, але й її співвіднесення з моральною оцінкою. Художнє переживання естетичної виразності природи часто набуває етичного пафосу, в результаті чого в структурі особистості студента розгортаються інші мотиви ставлення до природи – етичні, естетичні.

Об'єкт художнього зображення, який є основою художнього образу природи, за звичайних обставин може не викликати у майбутнього вчителя естетичних почуттів, а може і залишати байдужим взагалі. Але художня форма вступає в афективне протиріччя (Л. Виготський) з цим буденним поглядом. Звичні картини природи у змісті конфліктують із формою, яка за допомогою конструктивного фактора спростовує цю звичність і вимагає небайдужої оцінки. Результатом розв'язання конфлікту світоглядних позицій «обивателя» і «художника» є

катарсична реакція віднайдення власної екологічно значущої художньої позиції як щодо образу, так і щодо об'єкта художнього зображення. На перших етапах аналізу образу природи вчитель, як правило, орієнтується на особисту (людську) унікальність, на абсолютну значущість свого життя.

Природа в контексті такого ставлення є безособистісним об'єктом. Але художня форма нав'язує майбутньому педагогу іншу світоглядну позицію, згідно з якою природа отримує статус суб'єктивної, самоцінної реальності, де людина – лише її часточка. Той тип переживання природи, що фіксує в собі художній образ, пропонує не індиферентне споглядання, а майже повне злиття з природою на основі альтруїстичного захоплення її виразністю. Катарсична реакція, яка виникає в результаті художнього опрацювання образу природи, врешті-решт допомагає вчителю досягнути не лише її естетичну цінність, але й екологічний сенс: незнищенність життя.

В результаті пошуку власної художньо-естетичної позиції щодо природи студент будує творчо інтерпретовану, екологічно значущу оцінку її образу. Творче розуміння твору мистецтва продовжує творчість художника (М.Бахтін), творча ж інтерпретація художніх вражень носить ціннісно-смысловий характер і відбувається в межах вербалізації художнього твору, що є закономірною смысловою суб'єктивацією образів сприйняття. Така суб'єктивація не повинна переходити у суб'єктивістське свавілля реципієнта і перетворюватись на вульгаризаторство. Запобігти цього допоможе співтворчість реципієнта з художником. Саме в процесі співтворчості з автором художнього образу природи вчитель має змогу глибоко зрозуміти запропоновану модель відношення до природи і оцінити її світоглядну значущість. Така співтворчість є вельми плідною і конструктивною, хоча деякі дослідники заперечують її можливість, уподібнюючи результати до грубих домислів, суб'єктивних асоціацій, які не мають відношення до образу (М. Волков). З цим навряд чи можна погодитись. Експериментальне дослідження доводить, що співтворчість студента з автором художнього образу природи, маючи досить умовний характер, народжує адекватну, часто різку реакцію на світоглядну позицію художника; переплітає власні критерії оцінки природи з авторськими; з'єднує «чуже» і «своє» у відношенні до світу настільки, що їх вже не можливо усвідомлювати відокремлено.

Побудова майбутнім учителем власної творчо інтерпретованої художньо-естетичної оцінки природи і людського ставлення до неї гідно завершує тренінг. Така оцінка є екологічно значущою, адже ґрунтується не лише на художніх критеріях творчого вияву ставлення до природи, але й могутньо концентрує у собі морально-етичні аспекти взаємодії з навколишнім світом. Творча інтерпретація художніх вражень підводить студентів безпосередньо до суті екологічно зваженого світобачення, владно корелює їх ставлення до життя як до найбільшої краси природи, формує мотивацію його збереження.

Наприклад, конструювання власної художньо-естетичної позиції щодо художніх образів рослинного світу, створених К.Білокур, відкриває перед майбутніми вчителями новий ракурс оцінки польових квітів, у

яких педагоги бачать не лише скромний бур`янець – будь-які квіти землі віднині вважаються її «очима». Така поетична метафора («квіти-очі») відразу ставить її автора у позицію шанобливої уваги до найскромнішої квітки. У співавторстві з К.Білокур майбутній учитель початкових класів майстерно вибудовує власну екологічно значущу оцінку флори рідного краю:

### ***Квіти-очі***

*Ці картини – не ботаніці данина,  
Вони – не натюрморти призові.  
Це квіткове море України,  
Це не мертві квіти, а живі.  
Квіти-очі сяють на картині,  
Тонуть квіти в голубій імлі,  
Квіти гріють серце Катерині -  
Квіти-діти сонця і землі.  
Мріє літня жінка серед поля:  
Мабуть, хоче уподібнитись квіткам.  
Ту любов їй дарувала доля –  
Катерина ту любов віддала нам. (Зінаїда М.).*

Катарсична реакція допомагає майбутньому педагогу заглиблено відчувати естетику будь-якого явища природи, що стало предметом художнього зображення. Це відбувається навіть тоді, коли предмет у реальному житті оцінюється неоднозначно. Скажімо, захоплене оспівування зими спрямовує оцінку студента на благоговійне розуміння своєрідності цієї пори року. Творча інтерпретація художніх вражень наближує майбутніх педагогів через позицію толерантної уваги до будь-яких проявів зимової експресії і надає можливість помірковано, з добродушним гумором оцінити витівки цієї пори року:

### ***В зимових косах музика Вівальді***

*Біжить зима дорогою, біжить...  
Кипить мороз у полі, ох кипить!  
Вирує, плаче, стогне і голосить  
Зима патлата – чудо стоголосе –  
Хотіла вже впіймати нас за комір  
Та заморозити під білий колір.  
Гей, ноги, швидше просувайтесь  
Та від холодних пестощів спасайтесь.  
Зимові любощі я вдома оціню:  
Пустунку дику я до хати заманю,  
Вплету у коси їй я музику Вівальді,  
Аби зимовий спів почути вже насправді... (Ольга Ф.),*

Яскравим виплеском екологічних почуттів студента може стати катарсичне заглиблення у драматичні образи природи. Оцінка обставин, що несуть небезпеку вітальним потребам природи буває, як правило, не лише емоційною, але й морально детермінованою. Високий художній рівень відтворення драматизму таких обставин

народжує відповідну реакцію реципієнта – пошук експресивної форми вияву власної екологічної позиції. Так, переймаючись гостро-болісним напруженням «Кориди» А.Мильникова, студенти обирають власний шлях до оцінки популярного видовища. Вони, як правило, займають безкомпромісну позицію заперечення естетики кориди – естетики безглуздя і насильства. Протест проти бездушного ставлення до тварини, відроза проти нездорових інстинктів обивателя є прямим звинуваченням «театру смерті»:

### **Т е а т р с м е р т і**

*Кому сподобалась вперше  
Ця бойня, різня, різанина?  
Дико-криваве видовище –  
Плебейським смакам данина.  
Тут безсловесна тварина –  
панове.*

*Заложниця натовпу п`яного –  
Не може уникнути шпаги  
Тореадора р`яного.  
У розпачі бідна скотина  
На плащ кривавий кидається.  
Дроти впинаються в спину,  
Очі вогнем наливаються.  
(Ніна О.)*

*Натовп звіріє від крові,  
Натовп волає смерті!  
Натовп з`єднався у змові –  
Вбити і шкуру здерти!  
Ну що ж, заспокойтесь,*

*Бик вже хрипить – конає...  
На ваших людських обличчях  
Нічого людського немає.  
Тореадор вклоняється.  
Театр смерті відбувся.  
Тореадор здригається:  
Назавжди душі позбувся...*

Проективні способи відтворення природи також пропонують студентам позицію самоаналізу власного ставлення до світу. Бентежний погляд художника в майбутнє планети змушує реципієнта задуматись над проблемами збереження природи як «найпершого дому» людини. Творчо орієнтована художньо-естетична оцінка, наприклад, творів Р.Бредбері спонукає майбутніх педагогів до заглиблено філософських розмірковувань про необхідність «абсолютної етики» у відносинах з природою, про плідність обережності під час діяльності у ній. У таких творчих оцінках учителів задекларовані жага милосердя до природи, невідворотність покаяння перед нею. Катарсичне осмислення художніх образів Р.Бредбері навіює педагогам стан екологічно спрямованої медитації, результатом якої стає творчо інтерпретоване відчуття реальної небезпеки самознищення людини в природі:

### **Пробач нас, метелику**

*Мені здається, що людство, як і герой Бредбері, весь час хоче стверджуватись за рахунок природи. Убити свого динозавра – це значить поставити ногу переможця на її знесилену голову. Сафарі, корида... Як же треба любити себе в природі і ненавидіти природу в собі, щоб отримувати задоволення від таких варварських розваг! У той же час існує створена культурою Стежка, з якої ніколи не можна сходити. Але як і герой Бредбері, людство весь час нехтує цим правилом. Мерщій відповзайте, жучки-павучки, – йде «цар» природи!*

*Його владна нога і ще більш владна рука не хочуть знати обмежень. Що з того, що бредберівський горе-мисливець був попереджений про наслідки бодай одного необережного кроку в природі – цілісній, гармонійній, тендітній? Всю катастрофічність своєї поведінки він усвідомив лише ціною власного життя. І це було запізно – вже гримнув грім. Невже і ми запізнимося? А може настав час «збирати каміння», тобто каятись? І перед бредберівським метеликом також (Оксана Я.).*

Отже, організований за таким алгоритмом художньо-аксіологічний тренінг допомагає студенту активізувати художньо-естетичний потенціал екологічної свідомості. Художня оцінка образів природи стає могутнім засобом соціалізації особистості педагога, адже переводить зовнішню інформацію про об'єкти і явища навколишнього світу у факт інтеріоризованого життя «вторинного» художнього образу. Майбутній учитель визнає еколого-естетичну норму ставлення, яку пропонує художник, за власну, оскільки керується механізмами ідентифікування і проєкції.

В процесі співвіднесення екологічної норми, яку пропонує автор, із власними позиціями щодо природи, майбутній педагог часто перетворює таку художньо-опредмечену норму на директиву для особистої дії. Визнання вчителем цінності норми породжує тенденції до її розповсюдження серед учнів. Ось так у процесі художнього сприйняття образу природи відбувається смислорекція реального ставлення до природи, а механізми оцінки твору мистецтва перетворюються на механізми мотивування екологічно значущої оцінки реального світу.

Результати експериментального дослідження доводять, що соціокультурна опосередкованість художньої свідомості майбутнього вчителя народжує художню опосередкованість його екологічної свідомості. Художньо-аксіологічний тренінг сприяє утворенню сталих художньо-рефлексивних установок на сприйняття природи – система художніх асоціацій на її об'єкти і явища не лише збагачує «екран знань» (А.Моль), але й забезпечує своєрідну глибину занурювання у їх сутність. Навколо певних об'єктів і явищ природи у свідомості студента виникає і певний час утримується специфічна художня аура – система художніх асоціацій візуального і слухового характеру, різного культурно-семантичного рівня і соціального значення. Художньо-аксіологічний тренінг значно збагачує варіанти пошуку майбутнім учителем художнього матеріалу як основи для художніх асоціацій на обрані об'єкти естетичної оцінки.

Якщо констатувальний етап дослідження продемонстрував майже повну стереотипізованість такого пошуку, то контрольні зрізи свідчать про помітне розширення і збагачення варіантів використання джерел художніх асоціацій. Крім того, в процесі пропонованого нами тренінгу вчителі мали змогу переконатися, що уміння користуватись художніми асоціаціями та їх комбінаціями посилює екологічно-ціннісне осягнення природи. Художня аура, що утворюється в свідомості педагога під впливом певних творів мистецтва, значно розширює діапазон

естетичного схвалення об'єктів і явищ природи. Обстеження індивідуальних систем художніх асоціацій показало, що в художній свідомості студентів магістратури під впливом художньо-аксіологічного тренінгу почали функціонувати різні комбінації «зчеплення» вражень слухового і візуального характеру, які надають об'єкту художнього зображення надзвичайної естетичної привабливості і значущості, як-от:

**Сонце** – «Це осяйні картини Ренуара і Пимоненка, це теплий зцілющий напій сонячного світла у Коцюбинського (*Intermezzo*); це бредберівські «золоті яблука»(Олена П.).

**Місяць** – «Це задушевні, ніжні українські народні пісні про місячні ночі, про зоряні, ясні; це мерхляві доріжки на вечірній воді, побачені Куїнджі, оспівані Олесем; це чарівні українські ночі, змальовані Гоголем, Світлицьким, Трушем та озвучені світлоносною, пульсуючою музикою Дебюссі» (Галина С.).

**Море** – «Це принадлива мінливість настрою і сили води у прозі Паустовського; це суворість, іноді жорстокість морських об'єм у Хемінгуея; це велична грізна стихія на картинах Айвазовського, що ніби виливається с картин ритмічним рокотом музики Римського-Корсакова...» (Надія Р.).

**Ліс** – «Це добрі очі живих дерев у віршах Ліни Костенко; це відсутність німоти та вічна музика зеленого світу в «Лісовій пісні» Лесі Українки; це шепіт листя у Пасторальній симфонії Бетховена...»(Петро І.).

**Дніпро** – «Це сильна, нескорена, як волелюбний Тарас, українська річка – реве, стогне, бо гине; це старезний, мудрий, сивочолий дід Дніпро у віршах Олесея; це колись чиста вода, що й досі б'ється об пороги, вирує, клекоче, дзвенить на картинах С.Світославського; це могутній виплеск волі до життя, яку не підкорити силою, не скувати ніякими ланцюгами і яка прорветься бурхливими звуками «Льодолому» Леонтовича...» (Соломія С.).

**Хурделиця** – «Це скляні очі Снігової Королеви Андерсена; це передсмертна мука шевченківської Катерини; це стрімкість руху на картинах Хокусаї; це біг підтюпцем під музику Вівальді...»(Валентина П.).

**Вовк** – «Це могутній звір – Біле ікло – зі сторінок Дж.Лондона; це стражденна айтматовська Акбара, що наче плаче під звуки екологічного джазу П.Вінтера; це мудрий Аккелла з оповідань Кіплінга; це кумедні вовченята на малюнках Чарушина; це пришелепкуваті бідолаги на ілюстраціях В.Литвиненка; це невдаха з мультфільму «Ну, постривай!» (Роман В.).

Художня аура, яку утворює свідомість навколо екологічно неблагополучного об'єкта природи, ніби захищає його вітальні потреби: високий художній статус таких об'єктів допомагає вчителю глибше перейнятися проблемами їх збереження. Системи художніх асоціацій розбивають навіть негативний статус деяких об'єктів і явищ природи, який утворився в результаті обивательського підходу до їх оцінки, і пропонують інші критерії осмислення їх буття.

Таким чином, художньо-аксіологічний тренінг якнайкраще розвиває і зміцнює навички позитивного підходу до оцінки природи, які студенти набули під час тренінгу, значно збагачує варіанти пошуку майбутнім учителем художнього матеріалу для еколого-виховної роботи з молодшими школярами. Набуті системи художніх асоціацій розбивають навіть негативний статус деяких об'єктів і явищ природи, який утворився в результаті обивательського підходу до їх оцінки, і пропонують інші критерії осмислення їх буття.

Підсумкове обстеження індивідуальних систем художніх асоціацій засвідчило також, що художня аура, яку утворила свідомість студента навколо екологічно неблагополучного об'єкта природи, ніби захищає його вітальні потреби: високий художній статус таких об'єктів допомагає майбутньому вчителю глибше перейнятися проблемами їх збереження.

Художньо-аксіологічний тренінг став надійним підґрунтям подальшої екологізації професійних позицій майбутніх учителів початкових класів. Важливого значення для формування екологічного студентів набув розвиток умінь інтерпретації художніх вражень на основі інтегративності художнього сприймання та оцінки мистецьких образів природи з орієнтацією на вікову групу школярів, з якими у майбутньому передбачена освітня робота [10].

Інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про мистецько-педагогічні явища є важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти. Проблемам інтеграції змісту вузівської підготовки педагога присвячено чимало досліджень (С.Гончаренко, Р.Гуревич, В.Ільченко, І.Козловська та ін.). Розв'язання проблем інтеграції фахової підготовки вчителя, на думку С.Гончаренка, обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурного компонента в змісті, формах і методах вузівського навчання, що, в свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, технократичний підхід до фахової освіти [1].

В процесі апробації авторського міждисциплінарного курсу «Еколого-педагогічна естетика» ми виходили з позицій, що мистецтво та інтеграція – явища одного ряду [7]. Синтетична природа мистецького образу апіорі передбачає інтегративний підхід до його опрацювання. Пропонований курс якнайкраще і найповніше втілює ідею інтеграції мистецтв. Завдяки творчо-інтерпретаційній природі художніх образів, у студентів відбувся належний розвиток проєктивної уяви, дивергентного мислення, а також педагогічної рефлексії. Інтегрований підхід до опанування мистецьких образів природи в системі фахової підготовки вчителя початкових класів допоміг урівноважити лівопівкульний тип мислення механізмами асоціативно-образного сприймання, що владно корелював спосіб оцінювання майбутніми учителями як педагогічних явищ, так і світу в цілому. Саме в такий спосіб професійна культура майбутнього вчителя початкових класів отримала «вихід» в особистісну сферу педагога. Дослідники зауважують, що художнє мислення (як система свідомих і підсвідомих процесів) гармонізує інтуїтивний та аналітичний потенціал особистості, який приводиться в рух емоційним інтересом до мистецтва, включаючи тезаурус особистості, художній досвід, мистецькі уявлення, знання, уміння і навички (Б. Брилін).



Будь-який урок в початковій школі повинен нести дитині яскраві враження від зустрічі з прекрасним світом нових знань і вражень. Відповідно до вимог Нової української школи, урок в школі першого ступеня повинен будуватися на інтегративній основі і народжувати в свідомості учнів цілісну картину світу. Повинна спрацювати інтеграція змісту, методів і форм освітньої роботи. Цю ідею активно обстоюють сучасні дослідники педагогічних процесів в загальноосвітній школі. Плідно сконструйований урок в початковій школі повинен органічно об'єднувати інтелектуальну працю, духовно-ціннісні переживання та динамізм рухової діяльності школярів. Зокрема, О.Лобова резонно дотримується думки, що в культуротворчій моделі сучасного уроку різні форми музичних рухів мають пронизувати всі види музичної діяльності. Найпростіші з них – ритмічні оплески і крокування – застосовуються під час слухання музики вже з перших занять. Поступово вводяться інші форми рухливої діяльності: виконання ритмічних рухів, музично-рухлива імпровізація, складання власних танцювальних рухів, театралізації музичного образу [4, с.112 ]. Таким чином «інтеграція тілесних, духовних та душевних чинників» виховання дитини (за визначенням Р.Штайнера, основоположника вальдорфської педагогіки) відбудеться вельми успішно.

Під час експериментальної роботи ми запропонували студентам взяти участь у створенні художніх інтерпретацій відомих музичних образів природи, які можуть бути запропоновані молодшим школярам у майбутній музично-виховній роботі (П.Чайковський. Дитячий альбом; Пори року; В.Косенко. 24 дитячі п'єси; К.Дебюссі. Дитячий куточок; С.Прокоф'єв. Дитяча музика; А.Вівальді. Пори року та ін.). Для надання тематичної спрямованості художнім інтерпретаціям ми виокремили декілька центрів: «Коловорот краси в природі» (пори року в музиці); «Царство квітів»(рослинні образи), «Ми за них у відповіді (образи тварин)» та ін. Після самостійного опрацювання музичних творів (прослуховування чи виконання) студенти працювали групами над створенням комплексних музично-літературно-графічних імпровізацій. Слід зазначити, що літературні імпровізації студенти виконували швидше, ніж інші, оскільки досвід творчої роботи зі словом був сформований ще в загальноосвітній школі. Важче досягали результатів у музичних та графічних імпровізаціях, оскільки досвід такої роботи був замалий. Щоб урізноманітнити творчі можливості студентів, ми пропонували їм освоїти комп'ютерні можливості творчого самовираження.

Студенти працювали в комп'ютерному класі з графічним редактором Paint, графічною системою Adobe Photoshop, нотозвуковим редактором Sibelius та ін. Комп'ютери з програмним музичним забезпеченням ставали інструментом залучення студентів до професійної культури, оскільки у кожного студента з'являлась можливість створювати та відтворювати музичні образи природи без музичних інструментів. Створюючи власну музику за мотивами відомих музичних творів, студенти самостійно обирали тональність, розмір, темп тощо [ 5 ].

Залучаючи студентів до комп'ютерної графіки, ми виходили з того, що, згідно з потреб цифровізації освіти, вона все ширше входить у професійну діяльність сучасних педагогів. За допомогою графічного редактора Paint студенти вчилися на екрані комп'ютера створювати складні багатокольорні композиції, редагувати їх, повсякчас міняючи та покращуючи зображення, вводити в малюнок додаткові елементи тощо. За рахунок автоматизації операцій створення елементарних форм (еліпсів, прямокутників, трикутників), а також операцій заповнення створених форм кольором та інших засобів редагування малюнку стало можливим виконання достатньо складних образотворчих композицій. Студенти змогли багато чого навчитися, наприклад, бачити і розуміти колір, відчувати пропорції, створювати колорит, передавати в малюнку простір, динаміку руху тощо [ 6 ] .

Студенти намагались моделювати як реальний, так і фантастичний світ графічно-музичних образів, створювати композиції, різні за пластикою, характером і настроєм. Достатньо промовистими стали імпровізації («Стиглість осені», «Хурделиця Вівальді», «Тріумф весни») на теми концертів А.Вівальді. За творами П.Чайковського студенти створили власні оригінальні композиції «Осінній вальс», «Сніг упав», «Здрастуй, підсніжник», «Квітковий туман» та ін. За музикою С.Прокоф'єва народилось «Веселкове сонце», а «Дощик» В.Косенка надихнув на створення композиції «Небо сміється і плаче» та ін. Утім найважливішим результатом колективних творчих зусиль студентів стало народження музично-літературно-графічних комплексів, у яких відбито досвід художнього осмислення музичних образів, які обов'язково увійдуть до «виховної скарбнички» вчителя початкових класів.

Наводимо приклади музичних імпровізацій студентів (за творами А.Вівальді, В.Косенка, С.Прокоф'єва, Я.Степового, П.Чайковського) під загальною назвою «Коловорот краси в природі»:

**Осінній вальс** (імпровізація Людмили Г., IV курс)

(за п'єсою П.Чайковського "Жовтень. Осіня пісня" з циклу "Пори року")

Помірно

**Зимовий сон** (імпровізація Катерини Л., IV курс)

(за п'єсою П.Чайковського "Зимовий рапок" з "Дитячого альбому")

Задумливо

Урочисто

## Тріумф весни

(за концертом А.Вівальді "Весна" Іч.)

(імпровізація Тетяни К., IV курс)



Весело

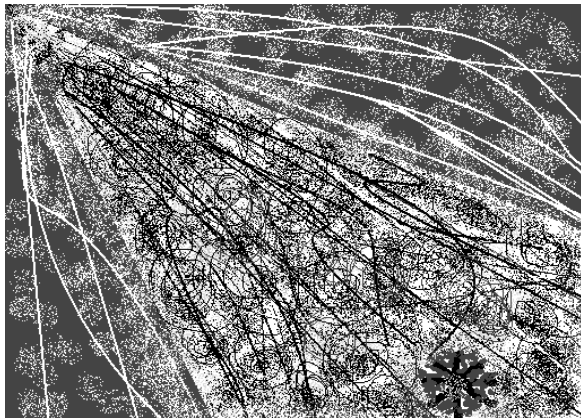
## Літня райдуга дзвенить

(за п'єсою С. Прокоф'єва  
"Дош і райдуга" з "Дитячої музики")

(імпровізація Жені Б., V курс)

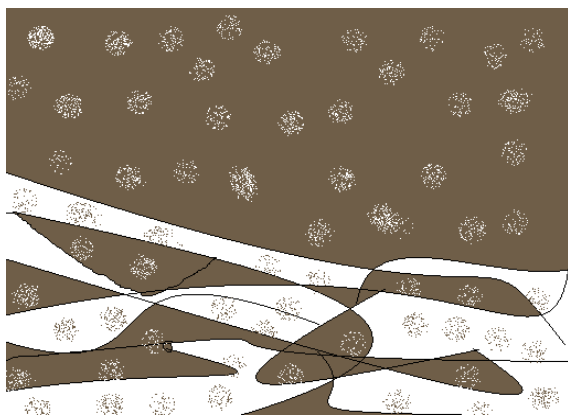


Крім музичних імпровізацій, студенти охоче виконували літературно-графічні комплекси, де поєднували власні поетичні спроби і графічні образи природи, навіяні відомими мистецькими творами, як-от:



*Виє, лютує, сичить –  
Хуга з вітрами летить!  
Хутко від хуги тікайте –  
Двері хутчій замикайте.*

*Рис.1. Хурделиця Вівальді  
(до концерту А.Вівальді «Зима», 1 ч. з циклу «Пори року»)  
Творчий комплекс Людмили Т.*



*Люлі, зимонько-зима,  
Гомону уже нема,  
Спи, голубонько-зима,  
До весни нам стане сна.*

*Мал.2. Сніг упав  
(до п'єси П.Чайковського «Зимовий ранок» з «Дитячого альбому»)  
Творчий комплекс Катерини В.*

Отримані в процесі експериментальної роботи навички студенти успішно використовували під час проектування еколого-виховної роботи в початковій школі. Створення цікавих ігор-подорожей, квестів, конкурсів і вікторин еколого-мистецького спрямування для молодших школярів не викликало у студентів особливих утруднень. Нижче наводимо приклад творчого проєкта Яни Б. для учнів 4 класу:

### **Музична подорож в Екопарк**

*Мета гри-подорожі:* формування у дітей екологічної культури засобами музики.

*Завдання:*

- а) сформувані у молодших школярів уявлення про зображальні можливості музичної мови;
- б) виховати у дітей гуманне ставлення до мешканців природи на основі художньої емпатії;
- в) розвинути в учнів потребу творчої взаємодії зі світом живої природи.

#### Станція 1. Пташині вольєри.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Пісня жайворонка («Дитячий альбом»); Е.Гріг. Пташка; Я.Степовий. Зозуля («Проліски»); В.Сокальський. Пташка; М.Глінка. Жайворонок; Б.Фільц. Танок сорок.

#### Станція 2. Дикі тварини.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс. Королівський марш левів. Слон. Кенгуру («Карнавал тварин»); К.Дебюссі. Колискова слона («Дитячий куточок»); В.Ребіков. Ведмідь; Я.Степовий. Зайчик («Проліски»); Д.Кабалевський. Зайчик дратує ведмежатко.

#### Станція 3. Домашні тварини.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс. Півні і кури; Віслюки («Карнавал тварин»); П.Чайковський. Танець Кота і Кішечки («Спляча красуня»); М.Мусоргський. Балет пташенят, що не вилупилися («Картинки з виставки»); М.Сільванський. Пташка і кицька.

#### Станція 4. Озеро.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс – Лебідь, Акваріум («Карнавал тварин»); Я.Степовий. Качка йде («Проліски»); Р.Щедрін. Золоті рибки.

#### Станція 5. Комахи.

Музичний матеріал: М.Римський-Корсаков. Політ джмеля («Казка про царя Салтана»); В.Косенко. За метеликом (24 дитячих п'єси); С.Прокоф'єв. Хода коників («Дитяча музика»); Я.Степовий. Пчілка («Проліски»).

*Допоміжні форми роботи:* вернісаж дитячих малюнків «Менші брати»; конкурс дитячих творів «Моя улюблена тварина»; сюжетно-рольові ігри «Ведмідь і бджоли», «Квочка і курчата»; пластичні загадки та імпровізації; конкурс дитячих пісень про тварин; вікторина за малюнками художників-аніمالістів; еко-концерт «Ми за них у відповіді».

Таким чином, екологізація професійної культури вчителя – це процес неперервної і послідовної розробки та впровадження у процес фахової освіти педагогів нових технологій, які надають педагогу можливість послідовно підвищувати аксіологічну та технологічну культуру еколого-виховного впливу на свідомість і поведінку учнів з метою збереження довкілля.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Мальований Ю.І. Інтегроване навчання. За і проти. *Освіта*. 1994. 16 лют. С.5.
2. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. К.: Вища школа при КДУ, 1976. 174 с.
3. Кучерюк Д.Ю. Естетичне сприйняття предметного середовища. К.: Наукова думка, 1973. 143 с.
4. Лобова О. Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 109-113.
5. Нестерович Б.І. Підготовка творчого вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2004. № 2. С. 48-51.
6. Нестерович Б.І. Формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. Вип. 14. С.364-369.
7. Тарасенко Г.С. Екологізм мистецької освіти в контексті освітньої інтеграції: досвід концептуального пошуку. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 3. С. 2-6.
8. *Екологічна естетика в реалізації наступності дошкільної та початкової освіти. Дошкільне виховання*. 2012. № 4. С. 2-7 .
9. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект. Вінниця, 1997. 112 с.
10. Тарасенко Г.С., Прушківська О.Л. Любов помножити на творчість. *Початкова школа*. 1999. № 9. С. 18–21.
11. Тарасенко, Г. С. Педагогічна евристика в системі фахової підготовки вчителя початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 14. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. С. 431–435.
12. Тетяна Яблонська: живопис, графіка. К.: Мистецтво, 1991. 176 с.
13. Філянїна Н.М. Мистецьке осягнення природи та екологічна естетика. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2015. Вип.44. С.94-107.
14. Франко І.Я. Краса і секрети творчості. Упор.Р.Т.Гром`яка, Ф.Д.Пустової. К.: Мистецтво, 1980. 500 с.
15. Sepanmaa Y. From Theoretical to Applied Environmental Aesthetics: Academic Aesthetics Meets Real-World Demands. *Environmental Values*. 2010. Vol. 19, No 3. P. 393–405.

**Харькова Є.Д.**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти  
Сумського державного педагогічного університету  
Імені А.С.Макаренка*

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ**

Сьогодні висуває сьогодні нові вимоги до підготовки фахівців у різних галузях науки і техніки, зокрема до підготовки педагогічних кадрів нової генерації. Суспільство ставить вимогу перед педагогічними працівниками – успішно реалізувати концепцію дошкільної освіти відповідно до компетентнісного підходу. Поява різних типів закладів дошкільної освіти вимагає інноваційних підходів до підготовки майбутнього вихователя, який уміє використовувати отримані знання на практиці, уміє працювати з людьми, критично оцінює результати своєї праці.

Дошкільне дитинство – це етап усебічного розвитку обдарувань і здібностей дитини, формування особистості, самоцінний етап життя людини. Це період підготовки до шкільного дитинства. Сучасні діти дошкільного віку живуть у мінливому середовищі. Для дітей характерна пошукова активність, генерування ідей, гостра емоційність, стрес, роздратування, нервові напруження, роздратування, незадовільний стан здоров'я та ін. Вихователь повинен бути готовий до роботи з дітьми, здатний до успішної реалізації власного потенціалу. Це зумовлює вимоги до компетентності фахівця дошкільного профілю, до його теоретичної і практичної підготовки, до оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, форм організації освітнього процесу.

Освітня галузь переживає період реформ, розширення сфери освітніх послуг, появи авторських програм, проектів, технологій, закладів дошкільної освіти, що значною мірою торкається підготовки вихователів закладів дошкільної і освіти. Педагогічна теорія і практика приділяє значну увагу професійній компетентності. Це знайшло висвітлення у нормативно-правовій базі (Закони України «Про вищу освіту» [11] і «Про дошкільну освіту» [12], «Державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття», «Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», Базовому компоненті дошкільної освіти [1] та ін.).

На жаль, до сьогодні не має затвердженого Галузевого стандарту спеціальності «дошкільна освіта» відповідно до Національної рамки кваліфікацій і урахуванням вимог до педагогічних працівників дошкільної освіти. Це вимагає пошуку й удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів для дошкільної галузі, структури і змісту психолого-педагогічної підготовки, урахування запитів ринку праці, змісту і технологій формування професійної компетентності вихователя на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти. Проблема формування професійно-важливих рис

та компетенцій вихователя закладів дошкільної освіти у сучасних умовах та її недостатня розробленість обумовили вибір нами теми дослідження.

*Мета дослідження* – розрити теоретичні та організаційно-практичні аспекти формування професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти у сучасних умовах.

Для досягнення мети визначено такі *завдання дослідження*:

- 1) висвітлити зміст поняття «компетентність», «професійна компетентність» та її компоненти;
- 2) охарактеризувати базові компетенції вихователя закладу дошкільної освіти;
- 3) розкрити зміст компетентнісного підходу в підготовці вихователів;
- 4) проаналізувати формування професійної компетентності майбутнього вихователя через педагогічну практику в закладі дошкільної освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні змісту понять «компетентність», «професійна компетентність», характеристики базових компетенцій вихователя закладу дошкільної освіти, обґрунтуванні особливостей та змісту формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки; розкритті педагогічних умов реалізації змісту компетентнісного підходу у підготовці вихователів; аналізі формування професійної компетентності майбутнього вихователя через педагогічну практику в закладі дошкільної освіти.

Розпочали наше дослідження з висвітлення змісту поняття «компетентність», «професійна компетентність» та її компоненти.

Професійна підготовка педагогів знайшла висвітлення у публікаціях А. Алексюка [2], Н. Болюбаш [5], С. Гончаренко [7], Л. Пуховська [24]; К. Савченко [25] та ін. У дослідженнях розглянуто професійну компетентність як ключову проблему психолого-педагогічної науки, проаналізовано сутність дефініції «компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність», акцентовано увагу на професійну підготовку педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, які можуть себе успішно реалізувати на ринку праці, які володіють високим рівнем компетентності [21]. Однозначності трактувань цих понять немає. Тож проаналізуємо різні погляди на сутність дефініцій різних ауковців та наведемо приклади структурних компонентів професійної компетентності, які визначені науковцями.

Л. Горленко під професійною компетентністю розуміє «підготовленість і здатність суб'єкта до виконання завдань та обов'язків». Професійну компетентність вихователя трактує як необхідну умову підвищення якості освітнього процесу в ЗДО [8].

Н. Мельник розмежовує поняття «компетентність» і «компетенція», аналізує історичні корені їх виникнення. Поняття «компетентність» пов'язане з історичними коренями виникнення, навколо чого точиться дискусія, яка зумовлює науковий поштовх теорії, актуалізує нововведення в освітянський процес. Однак і досі у педагогічній теорії і практиці не існує єдиного трактування [19].

Дослідниця стверджує, що існують різні підходи до трактування цих понять в Україні й Європі: процесуальний (особистісно-орієнтований), системно-структурний і знаннєвий (когнітивний). Вітчизняні вчені звертають увагу на особисті якості людини. Зарубіжні дослідники у професійній компетентності звертають увагу на діяльнісно-функціональному аспекті, спроможності ефективного виконання професійної дії у заданих умовах [19]. З одного боку, це породжує наукову дискусію, з іншого – розвиток наукової теорії.

Зміст поняття «компетентність» В. Кузь розглядає з позиції професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Він доводить, що компетентність не можна розглядати лише як засвоєння певних знань, професійних навиків з окремої спеціальності. Компетентність передбачає поєднання знань і професійних навиків «із розвиненими конкретними здібностями та якостями особистості, конкретними компетенціями, що в комплексі будуть сприяти ефективності професійної діяльності фахівця соціальної сфери» [17].

Компетентність, як зазначено у Законі України «Про вищу освіту», це «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, моральноетичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [].

В «Енциклопедії освіти» дано визначення дефініції «компетентність у навчанні», під якою розуміють «коло питань, у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища», трактують як «особистісну якість, інтегровану здатність особистості, яка охоплює не тільки знання, уміння, навички, а й попередній досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися тільки в процесі конкретної навчальної ситуації» [].

Дефініція «професійна компетентність» у літературі трактується «як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності. До її структури належать знання, уміння та навички професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі «компетентність» визначається як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності. У її структурі традиційно виокремлюють знання, уміння, цінності, ставлення та досвід поведінки. Професійна компетентність – вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків» [11].

Відповідно до наказу МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є професійна, інформаційна, комунікативна та правова [23].

Розмірковуючи над проблемами компетентнісного підходу в освіті, І. Бех у структурі професійної компетентності педагога визначає такі складові: ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний, дослідницько-рефлексивний [3].



Л. Карпова обґрунтовує три сфери професійної компетентності: мотиваційну, предметно-практичну (операційно-технологічну), саморегуляції. Кожна з них має свій зміст і спрямована на реалізації поставленої мети і завдань. Мотиваційна складова охоплює мотиви, спрямованість, настанови, орієнтації, забезпечує формування загальнокультурної соціальної, особистісно-мотиваційної компетентності. Предметно-практична сфера сприяє розвитку практично-діяльнісної, комунікативної, методологічної, дидактично-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, інформаційної, екологічної компетентностей. Сфера саморегуляції розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [13].

Таблиця 1.

### Структура професійної компетентності

№ п/п	Автори	Складові професійної компетентності
1	Г. Беленька	професійні знання; індивідуалізація та інтерпретація знань; формування світогляду
2	І. Бех	Ціннісний; змістовий; діяльнісний; особистісний; дослідницько-рефлексивний
3	Л. Карпова	Мотиваційна; предметно-практична (операційно-технологічна); саморегуляції
4	Л. Кідіна	Мотиваційна; професійно-діяльнісна; особистісно-професійна
5	В. Лозова	Загальнопедагогічна; спеціальна; технологічна; комунікативна; рефлексивна
6	Х. Шапаренко	Особистісна; змістово-процесуальна; рефлексивно-оцінювальна; креативна

Структура професійної компетентності вихователів, як зазначає Г. Беленька, охоплює три блоки: «професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички; індивідуалізація та інтерпретація знань стає базисом розвитку професійних здібностей особистості; формування світогляду, яке є умовою становлення професійної компетентності» [4].

Л. Кідіна професійну компетентність майбутніх вихователів ЗДО інтерпретує як «інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, що охоплює теоретичну та практичну готовність і спроможність реалізуватися в сфері дошкільної освіти, а також суб'єктивні властивості особистості, які забезпечують ефективність освітньо-виховної діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку» [14]. Дослідниця виокремлює три основні компоненти у структурі професійної компетентності: мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний.

Х. Шапаренко професійну компетентність вихователя розглядає як багатоаспектне утворення, структурними компонентами якого є особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний. Ці компоненти взаємопов'язані між собою, їхня взаємодія забезпечує продуктивну педагогічну діяльність, професійне акмеологічне зростання майбутнього вихователя [28].

В. Лозова трактує поняття «професійна компетентність педагога» як сукупність загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної, рефлексивної компетенцій [18].

*Розглянемо сутність кожної складової:*

- загальнопедагогічної – володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями й уміннями, зумовленими успішністю вирішення широкого кола виховних і освітніх завдань у різних педагогічних системах; це відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога; володіння сукупністю загальнолюдських якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності;
- спеціальної – володіння специфічними для даної професії знаннями й уміннями;
- технологічної (діяльнісної) – володіння професійно-педагогічними вміннями, під якими розглядають засвоєний спосіб виконання відповідних дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності; креативність;
- комунікативної – встановлення правильних взаємин з вихованцями, які сприяли б найбільш ефективному вирішенню завдань навчання і виховання; вияв шанобливого, зацікавленого підходу до тих цінностей, які складають зміст позиції дитини; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;
- рефлексивної – регулятор особистісних досягнень педагога, збудник професійного зростання, удосконалення педагогічної майстерності. Ця компетенція проявляється у здатності до самопізнання (самопостереження, самоаналізу, критичної самооцінки), самовираження (самокритики, самостимулювання, самозмушування тощо), самореалізації (самоорганізації, контролю та обліку діяльності із самостворення)» [18].

У сучасних умовах вихователь має бути компетентним в організації освітнього процесу, предметно-розвивального середовища, володіти педагогічним інструментарієм виховання і розвитку дітей, співпрацювати і взаємодіяти з вихованцями і їхніми батьками, реалізувати цілі освітньої програми, захищати права дітей.

На основі вищенаведеного може виокремити такі компоненти професійної діяльності сучасного вихователя:

- змістовий, який включає фундаментальну освіту, теоретичні знання педагогіки, теорії і методики виховання, психології, теоретичні засади педагогічної діяльності;
- методичний, який охоплює комплекс методичних умінь з метою реалізації освітньої програми, професійної діяльності;
- творчо-пошуковий, який включає прагнення вихователя підвищувати педагогічну майстерність, удосконалювати професійну діяльність з вихованцями і батьками в умовах ЗДО.

Науковці виокремлюють й обґрунтовують компоненти структури професійної компетентності вихователя.

Н. Болюбаш привертає увагу до професійної компетентності фахівця, виокремлюючи декілька видів. Важливим у цьому контексті є ключові компетенції, «кількість та характер визначається завданнями, які має вирішувати фахівець під час професійної діяльності та які дають йому змогу бути успішним на конкретній посаді» [5].

Н. Кузьміна підкреслює, що «компетентність – це інтеграція суб'єктом професійної діяльності добутих знань як з наукових і літературних джерел, так і з особистого досвіду спостережень за іншими людьми в умовах професійної і непрофесійної діяльності. Ознакою компетентності є особлива мобілізаційна готовність суб'єкта як до застосування знань у вирішенні соціальних і професійних завдань, так і до здобутку нових знань з власного досвіду, необхідних для вироблення свого почерку, авторської системи професійної діяльності» [16].

Компетентність вступає як результат професійної освіти, що дозволяє здійснювати поставлену мету, завдання, накреслений план, необхідні для формування самостійної особистості, яка володіє фаховими знаннями, уміннями, навичками відбору інформації, аналізу, уміннями визначити зміни, розвинути можливості, допомогти знайти шляхи удосконалення професійної діяльності, визначити уміння в особистому житті.

У професійній компетентності важливими є не тільки інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних знань, професійного оволодіння алгоритмом вирішення практичних завдань, певних орієнтацій, внутрішніх і зовнішніх мотивів професійної діяльності, загальній культурі, прагненню до творчості, розвитку творчого потенціалу тощо.

Х. Шапаренко визначає професійну компетентність «як інтегративні якості особистості, що виявляються в загальній здатності і готовності до майбутньої педагогічної діяльності, засновані на знаннях, досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації, зорієнтовані на самоосвіту, саморегуляцію, самовдосконалення, на досягнення найвищих шаблів професійного розвитку через самопрогнозування, моделювання, самопроєктування. Продуктом професійної компетентності стає особистість з високим рівнем професійної підготовленості, з постійним прагненням до відповідних вершин розвитку в умовах ефективної взаємодії з дітьми. Професійну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку ми розуміємо як результат загальної і фахової освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проєктувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності» [29].

А. Шарапанюк виокремлює важливість педагогічного мислення, готовність реалізувати зміст дошкільної освіти і виконувати педагогічні функції, володіти сучасними технологіями дошкільного виховання. Особливе значення мають такі компоненти професійної компетентності: ерудиція, базові фахові знання, а також знання новітніх технологій, методів, уміння прогнозувати, використовувати різні методи самоконтролю, самовдосконалення [30]. Окремо хочемо виділити

підвищення фахового рівня, планування своєї діяльності, подолання професійних стереотипів.

Аналіз та вивчення літератури дозволяє стверджувати, що суть професійної компетентності складає загальна і професійна освіта, що забезпечуватиме професійне зростання і здобутки у діяльності вихователя. Особливістю професійної компетентності вихователя є усвідомлена потреба у самовдосконаленні, любов до дітей і налагодження взаємодії і співпраці з ними, інтерес до власного розвитку.

Зміст професійної компетентності формує зміст навчальних курсів, які є основними і вибірковими компонентами предметної спеціальності – 012 Дошкільна освіта. Кожен блок включає перелік дисциплін, які є обов'язковими або студент їх вибирає. Кожна дисципліна, як правило, має навчальну програму, навчальний посібник, методичні матеріали. Їхній зміст забезпечує підготовку майбутніх вихователів до роботи з дітьми, формування професійних педагогічних компетентностей до роботи у ЗДО.

Підготовка майбутніх вихователів належить до одного з пріоритетних завдань закладу вищої освіти. Особливостями підготовки вихователів у педагогічних університетах є мотивація навчання, яка визначає взаємозв'язок ставлення до навчання і якість засвоєння предмету. Організація освітнього процесу залежить від суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формування світогляду і формування професійних якостей до майбутньої діяльності з дітьми.

Поєднання змісту, форм і методів навчальної діяльності визначають вектор формування професійних компетентностей. Варто звернути увагу на добір змісту, здебільшого оновленого, ефективну реалізацію у процесі навчання і практичної підготовки, само-реалізацію особистості майбутнього вихователя. Неабияке значення мають розклад занять і консультацій, розклад екзаменаційно-залікової сесії, наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення, навчально-методичні комплекси дисциплін, навчально-методичне забезпечення практичної підготовки майбутніх вихователів. Інтеграція різних складових визначають рівень формування професійної педагогічної компетентності. Підготовка майбутніх вихователів ЗДО залежить від реалізації мети, яка закладена у змісті навчальних дисциплін.

Отже, сучасний заклад освіти потребує компетентного педагогічного працівника, заклад дошкільної освіти потребує компетентного вихователя, розглядає це як ключову проблему. Професійна підготовка педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, широко обговорюється серед педагогічної громадськості, так і серед батьків. Однозначності поглядів на цю проблему не має. Однак усі схиляються до думки, що компетентність вихователя є необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу в ЗДО.

Подальші розвідки нашого дослідження спрямовані на те, щоб охарактеризувати базові компетенції вихователя закладу дошкільної освіти;

Відповідно до «Кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії» до

посадових обов'язків вихователів ЗДО входить: «планування, організація, проведення педагогічної роботи, спрямованої на формування всебічно розвиненої особистості дитини; створення оптимальних умов для фізичного та психічного розвитку дітей; здійснення навчального, виховного, розвивального педагогічного процесу згідно з програмами що реалізуються в цьому типі дошкільного закладу; добір ефективних форм і методів навчально-виховної роботи; реалізація диференційованого підходу до вихованців, враховуючи в своїй педагогічній діяльності їх індивідуальні особливості; набуття досвіду, знань, умінь, навичок, фізичних та психічних якостей, необхідних для освіти в школі тощо [23].

Н. Мельник до базових компетенцій зараховує фахову, соціальну, загальнокультурну, здоров'язберігаючу, громадянську, інформаційну [19].

Розглянемо більш детально кожну з них. Фахова компетентність передбачає здатність вихователя здобувати професійні знання і уміння, виконувати обов'язки будь-якої посадової особи в рамках професійної діяльності в ЗДО, прагнути до якісного професіоналізму, володіти проєктувальними, організаційними, конструктивними, дослідницькими, контрольо-аналітичними, рефлексивними вміннями (табл. 2). Усе це сприятиме формуванню педагогічної майстерності виробленню власного педагогічного стилю професійної діяльності.

Таблиця 2.

### Базові компетенції вихователя ЗДО

№ п/п	Вид компетенцій	Компоненти компетенцій
1	Базові компетенції	Фахова; соціальна; загальнокультурна; здоров'язберігаюча; громадянська; інформаційна
2	Загальнофахові когнітивні компетенції	Базові; мотиваційні; методологічні
3	Загальнофахові функціональні компетенції	Проєктувальна; управлінська; організаційна; дослідницька; мобільна
4	Загальнофахові особистісні компетенції	професійно-педагогічна; загальнокультурна і гуманітарна; творча, комунікативна і самовдосконалення
5	Спеціально фахові компетенції	Когнітивні; функціональні; особисті.

Соціальна компетентність передбачає здатність вихователя і педагогічних працівників ЗДО до взаємодії у соціумі, здатність працювати у команді, співпрацювати на засадах здорової конкуренції.

Загальнокультурна компетентність – здатність працювати і дотримуватися загальнокультурних норм поведінки соціуму, пізнавати культуру і розширювати транскультурне світобачення, виявляти творчу ініціативу для пізнання різних культур, формувати міжкультурне спілкування, готовність до діалогу різних культур, до полікультурного виховання.

Зберігаюча здоров'я компетентність – готовність до здорового способу життя, піклування про власне здоров'я і інших людей, формування валеологічних умінь і навичок, турботливе ставлення до природи тощо. Громадянська компетентність передбачає здатність відстоювати власну громадянську позицію, громадянські інтереси, захищати власні права, свободи та обов'язки й інших людей, займати активну громадянську позицію у суспільстві.

Інформаційна компетентність передбачає володіння інформаційно-комунікаційними та комп'ютерними технологіями для виконання професійних обов'язків. Вихователь має володіти програмним забезпеченням комп'ютера, музичними плеєрами, програмами обробки зображень, використовувати їх у професійній діяльності, організацією дистанційного освітнього процесу.

*До загальнофахових когнітивних компетенцій належать:*

- базові, які включають здатність до спостереження, встановлювати аналогії зіставлення, протиставлення фактів, використання індукції, дедукції, аналізу, синтезу, систематизації класифікації матеріалу);
- методологічні – здатність визначати об'єкт і предмет дослідження, встановлення причин, закономірностей, зв'язків, наслідків, установа якісних та кількісних характеристик явища, визначення сутності та умов існування явища, факту, події, аналіз конкретного на тлі загального та ін.;
- мотиваційні – спонукання до професійного зростання, позитивне ставлення до навчання, пізнання, усвідомлення мети освітнього процесу, цілей її досягнення.

*До загальнофахових функціональних компетенцій належать:*

Проектувальна компетентність передбачає здатність вихователя проектувати педагогічну діяльність, власну діяльність, накреслити перспективу та шляхи її досягнення, обґрунтування моделі діяльності фахівця та освітнього процесу, виокремлення дидактичних завдань, розробки тестів, завдань і задач та ін.

Організаційна компетентність передбачає здатність фахівця до створення сприятливої атмосфери, психологічного клімату у дитячому колективі, групі, ЗДО, так і за його межами; організація власної діяльності у колективі, налагодження атмосфери співдії, взаємодії, взаємодопомоги, забезпечення умов безпеки життєдіяльності вихованців і педагогічних працівників.

Управлінська компетентність трактується широко. Це насамперед планування та організація спільного з вихованцями освітнього процесу, керівництвом педагогічним інструментарієм, здійснення різних форм контролю та оцінювання різноманітної діяльності вихованців і колег; формулювання мети, укладання плану, активізація пізнавального інтересу дітей, формування потреба в отриманні нових знань, аналіз та самооцінка власної педагогічної діяльності, формулювання висновків щодо власної компетентності.

Дослідницька компетентність передбачає здатність до творчості творчого пошуку і навчання дітей, впровадження інноваційних технологій навчання і виховання, експериментування, відстоюванням

власної педагогічної позиції та істини, уміння вести дослідницьку та пошуково-дослідницьку діяльність, систематизація та узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду колег.

Мобільна компетентність передбачає здатність до пошуку внутрішніх резервів для адаптації в освітньому середовищі, до розв'язання нових завдань, нагромадження власного ресурсу до змін соціального оточення, оволодіння техніками та прийомами реагування на зміни в дошкільній освіті.

До загальнофахових особистісних компетенцій належать: професійно-педагогічна, загальнокультурна і гуманітарна, творча, комунікативна і самовдосконалення. До спеціально фахових компетенцій належать когнітивні, функціональні, особисті.

Когнітивна компетентність включає готовність створювати авторські навчальні програми, розробка навчально-методичного комплексу та авторська участь у ньому, здатність проводити наукові дослідження у галузі дошкільної освіти, розробка нових освітніх технологій, практичних розробок, методичних рекомендацій для покращення якості дошкільної освіти та результативності вихованців.

Функціональні компетенції є специфічними для вихователів і педагогічних працівників ЗДО. Вони передбачають здатність до розробки занять відповідно до вимог програми з дошкільної освіти відповідно до змістових ліній Базового компоненту дошкільної освіти; створення предметно-розвивального середовища у ЗДО; глибоке володіння наявним методичним забезпеченням освітнього процесу; використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі ЗДО, різноманітного педагогічного інструментарію у роботі з вихованцями та батьками; підготовка результатів вивчення передового педагогічного досвіду та його поширення серед колег; оформлення результатів професійної діяльності.

Особистісні специфічні компетенції для вихователів включають готовність до безперервного професійного розвитку, підвищення кваліфікації, оволодіння практичними навиками виховної роботи з вихованцями, творчими й дослідницькими уміннями та підвищенням компетентності.

Соціальна компетентність, на думку А. Явтушенко, «це комплексна характеристика особистості майбутнього вихователя, яка містить систему оцінних соціальних, психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності, цінностей і мотивів життєдіяльності, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції вихователя. Соціальна компетентність є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом проходження педагогічної практики й виявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані із творенням особистості вихованця, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до діяльності в суспільстві» [30].

Формування соціальної компетентності залежить від організації освітнього процесу, змісту підготовки вихователів через проходження практики. Якщо мова йде про студентів – майбутніх вихователів, то

важливе значення має їхній досвід, вікові особливості, темперамент, специфіка педагогічної діяльності. Розгляд соціальної компетентності важливо трактувати з її мінімальним використанням, з її життєвою різноманітністю, компонентами якої виступають знання у сфері суміжних наук, уміння та здібності для продуктивної діяльності та проектувальної діяльності, професійної підготовки майбутнього вихователя від час проходження різних видів практик.

Характерними ознаками життєвої компетентності є такі: «поліфункціональність (можливість вирішувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного чи соціального життя); надпредметність і міждисциплінарність (застосовуються у багатьох сферах життя людини); багатомірність (інтелектуальні уміння, творчі відкриття, «здоровий глузд», психолого-практичний розум); ресурси інтелектуального розвитку (абстрактного мислення, критичного мислення, саморефлексії, самоусвідомлення тощо) [23].

Вихователь, з одного боку, має навчити дитину, передати їй знання за допомогою різних способів, з іншого, навчити дитину комунікувати з оточуючими і встановлювати взаємодію, пізнавати суспільне довкілля. У першому випадку, вихованець виступає в ролі об'єкта педагогічної дії, в другому – суб'єкта освітнього процесу. Як суб'єкт, вихованець повинен налагоджувати міжособистісні доброзичливі відносини з дітьми і дорослими, проявляти стриманість і повагу до однолітків. Вихователь повинен сприяти налагодженню міжособистісної взаємодії, формуванню соціального мислення, мовлення, комунікативних здібностей та ін.

Якщо мова йде про соціально компетентного вихователя, то це вихователь, який володіє насамперед соціальними компетенціями, зокрема, основами конфліктології, соціальної психології, основами педагогічної майстерності, готовий до співпраці, відповідальний тощо. Вагоме значення мають психологічні та особистісні компетенції, які забезпечують успішне функціонування особистості в соціумі. Серед особистісних компетенцій виокремимо розум, самоаналіз, самостійність, оригінальність, ініціативність, творчість, гнучкість тощо.

Вихователь, як стверджує Л. Притуляк, повинен «усвідомлювати відповідальність за щасливе дитинство дитини та її долю, володіти високим рівнем розвитку емпатії, безпосередністю, емоційною врівноваженістю, творчою уявою, душевною щедрістю тощо. Вихователь, котрий працює з дітьми дошкільного віку, відчуває велике навантаження на психофізіологічну сферу. Тому до його професійно значущих якостей належать висока працездатність, витримка, врівноваженість» [22].

Важливо також, щоб вихователь вивчав передовий педагогічний досвід, брав участь у проведенні педагогічного експерименту і сам проводив експеримент, готував засідання методичного об'єднання вихователів, розробляв методичні рекомендації, відвідував заняття колег, проводив самоаналіз рівня професійної компетентності вихователів і студентів-практикантів, висловлює пропозиції щодо організації практики, удосконалення практичної підготовки, надає методичну допомогу вихователям і студентам-практикантам з проблем



виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку, консультує батьків з психолого-педагогічних питань. Таким чином, кожна з проаналізованих компетенцій відіграє певну роль у професійній діяльності вихователя. Від їх сформованості під час професійної підготовки фахівців для дошкільної сфери залежатиме його статус, а професійна підготовка вихователів у закладі вищої освіти повинна здійснюватися у межах компетентнісного підходу.

Згідно із завданнями нашого дослідження подальші розвідки будуть спрямовані на теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вихователя.

Реалізація компетентнісного підходу при підготовці майбутніх вихователів сприятиме насамперед тому, що освітній процес у ЗДО має ґрунтуватися на гуманістичних засадах: взаємодія вихователя і дітей на основі гуманістичних цінностей; чуйне ставлення до вихованців; створення атмосфери добра і любові, емоційно-комфортного соціуму; повага до кожної дитини, співчуття, співпереживання; морально-психологічна підтримка дитини; актуалізація у ЗДО моральних зразків життя, позитивне ставлення, позитивний приклад та ін. Поведінка вихователя повинна бути чесною і прозорою, уникати елементів грубості, жорстокості.

Професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення установок, знань та вмінь, які необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу [23].

Проблеми професійної підготовки педагогів завжди були у центрі педагогічної науки. Сьогодні більшість науковців й освітян-практиків вважають, що професійна підготовка вихователів у закладі вищої освіти повинна здійснюватися у межах компетентнісного підходу. Зміни, які відбулися в усіх ланках освіти, насамперед у дошкільній освіті, у світі дитинства, спонукають переглянути концептуальні засади підготовки фахівців для дошкільної сфери. У ЗДО приходять розкуті діти, з певними знаннями, але не кожен з них готовий до спілкування з однолітками, до навчання.

У сучасних умовах розвитку науки і освіти компетентнісний підхід розглядають як до розвитку особистості, так і до освітнього процесу. Дискусію викликали поняття ключові компетенції, компетентність і компетенція, мовленнєва і комунікативна компетенція, підходи до їх формування.

Компетентний, за «Тлумачним словником української мови», «обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь» [27].

Важливим чинником фахової підготовки майбутніх освітян є формування професійної компетентності у вихователів нового покоління в умовах ступеневої вищої освіти. Підготовка вихователя у сучасних умовах визначається змістовим та організаційно-методичним компонентами.

*У вітчизняній і зарубіжній науці існують різні визначення дефініції «фахова компетентність»:*

- «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [23];
- «поєднання особистісних якостей і готовності до професійної діяльності» [25];
- «засобами й продуктивними технологіями реалізації посадових обов'язків» [4];
- «оволодіння особистістю необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів та свідомості» [11].

У довідковій літературі фахова компетентність трактується як нагромадження знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Ми провели опитування викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти; кафедри практичної психології; кафедри інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного, які проводять заняття на спеціальності «Дошкільна освіта».

Відповіді на запитання «Яке місце займає компетентнісний підхід у підготовці вихователів ЗДО» розподілилися таким чином: 88% респондентів згодні з тим, що компетентнісний підхід має бут в основі освітнього процесу, 7% стверджують, що особистісно-орієнтований підхід має бути провідним у підготовці майбутніх вихователів. Однак 70% викладачів стверджують, що студенти мають острах перед проходженням педагогічної практики, зазначивши, що не готові до виконання завдань в ЗДО. 20% респондентів стверджують, що у студентів частково сформовано практичні уміння і навички до роботи з дітьми.

На запитання «Що таке професійна компетентність», 51% респондентів вкладають у зміст цього поняття професіоналізм вихователя дітей дошкільного віку, 19% – готовність працювати якісно і ефективно, 35% – систему знань і вмінь. Педагогічну майстерність вихователя ніхто з респондентів не вважає професійною компетентністю. Однак більше третини (37%) респондентів зі стажем більше десяти років вбачають відмінність у професійній компетентності працюючого вихователя за рівнем сформованості педагогічного досвіду і здатності до роботи з дітьми. Інша частина (63%) не дали відповіді на це запитання.

На запитання «Яким компонентам професійної компетентності майбутніх вихователів надаєте перевагу?» треба було обрати не більше двох із запропонованих варіантів. Відповіді розподілилися таким чином: 52% респондентів обрали соціальну, предметну, 21% – інформаційну, соціальну, 19% – предметну, рефлексивну, 18% – рефлексивну, творчу, 42% респондентів доповнили до переліку відповідей етичний компонент, 36% – теоретичний, 22% – комунікативний.

Менше половини (46%) респондентів у відповідях розмежували дефініції «компетентність» і «компетенція вихователя», обґрунтували власну позицію щодо трактування професійно компетентного

вихователя у сучасних соціокультурних умовах; 38% – дали частково правильну відповідь, 16% – мали труднощі при висвітленні цього запитання, більшість з них не дали відповіді.

Проаналізувавши відповіді респондентів можемо стверджувати, що серед викладачів не має однозначного трактування категорії «професійна компетентність вихователя ЗДО». Особливу увагу звертають викладачі на викладання свого предмета, здобуті уміння і навички під час його вивчення, а також досвід практичного застосування, а також на особистісні якості й професійні цінності вихователя дітей дошкільного віку. Від навчально предмету залежить і вибір методів – проблемні, репродуктивні, пошукові.

Менше половини викладачів (42%), які мають стаж роботи більше десяти років, вважають, що студент формує предметну компетентність під час семінарських і практичних занять, використовуючи при цьому презентації, Інтернет. Викладачі з меншим стажем роботи стверджують, що сьогодні студент є прагматиком, самостійним, активно використовує інформаційні технології, часто поєднує навчання з практичною діяльністю. Це спонукає студентів до потреби здобути предметні й інформаційно-комунікаційні компетенції, вони зорієнтовані на майбутню професійну діяльність. Під час навчання вони переконалися у правильному виборі майбутньої професії і прагнуть здобути відповідні компетенції.

Під час опитування викладачі виокремили труднощі, з якими стикаються у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку:

- при мотивації студентів під час педагогічної практики, самостійної роботи (82%);
- під час розв'язання складних навчальних завдань, відсутність потрібної літератури (80%);
- низький рівень баз педагогічної практики, нечіткість у діяльності методкабінетів (72%);
- при вивчення та урахуванні індивідуальних особливостей студентів в освітньому процесі, у різних життєвих ситуаціях (68%);
- при моделюванні педагогічних ситуацій, пошук у їхнього розв'язання (46%).

На нашу думку, цінними є міркування Г. Беленької, яка виокремлює етапи формування професійної компетенції майбутніх вихователів, які забезпечують адаптацію студентів до освітньої діяльності, оволодіння уміннями учіння, індивідуального розвитку, інтеграції в педагогічну сферу соціум.

*Перший етап* – адаптаційно-орієнтувальний, який передбачає забезпечення сприятливих умов до навчання у закладі вищої освіти, ознайомлення з студентською групою, індивідуальними особливостями, створення сприятливої атмосфери і засвоєння правил взаємодії у педагогічному середовищі.

*Другий* – змістово-рефлексійний – формування професійної компетентності майбутніх вихователів під час навчання, оволодіння фаховими методиками. Засобами досягнення цієї мети є: «диферен-

ціація навчальних занять відповідно до стилю навчальної діяльності, рівня професійної мотивації особистості, попередньої підготовки та якості оволодіння знаннями, розвитку професійно значущих якостей; надання системи фахових знань, вияв поваги до студентів та залучення їх до виконання навчальних завдань на засадах інтеграції та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, що забезпечує виховний і розвивальний вплив; використання прийомів заохочення та стимулювання самостійності й активності у пізнанні та діяльності; широке використання прийомів вправлення для формування фахових умінь на основі отриманих знань та набуття початкового педагогічного досвіду, акцентування уваги і підтримка зусиль особистості щодо вияву та розвитку професійно значущих якостей» [29].

*Третій* – практико-перетворювальний, на якому реалізується практична підготовка вихователів до професійної діяльності, використовуються механізми самоорганізації та самовдосконалення.

В умовах університету зміст підготовки вихователів на кожному з етапів має свої завдання, які поступово ускладнюються: від введення особистості у професійно спрямовану навчальну діяльність до саморегульованих і самоорганізовувальних дій. Це вимагає використання різних методів (репродуктивних, пошукових, дослідницьких). Освітній процес вимагає переходу від пояснювально-ілюстративних методів до проблемного викладу, залучення суб'єктів освітнього процесу до вирішення проблем, до практичної діяльності. Така організація освітнього процесу забезпечує розвиток професійно значущих якостей майбутніх вихователів, формування міжпредметної компетентності, підготовку до вихователів до розвитку особистості дитини у дошкільному віці.

Не втратили актуальності й твердження А. Макаренка: «Я добивався опанування майстерності, спочатку навіть не вірив, та чи є така майстерність або чи потрібно говорити про так званій педагогічний хист. Але хіба можемо ми покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому має страждати дитина, котра потрапила до не талановитого педагога? Й чи можемо ми будувати виховання... в розрахунок на талант? Ні. Треба говорити лише про майстерність, тобто про дійсне знання вихованого процесу, про виховане вміння» [9].

Як засвідчує практичний досвід роботи, формування творчих умінь у дошкільників можливо при умові достатнього володіння засобами музично-театральної діяльності, якими вони оволодівають під час проведення практичних занять з навчальної дисципліни «Організація театралізованої діяльності в ЗДО». Студенти мають можливість виконувати самостійно різні завдання творчо-пошукового характеру.

Майбутні вихователі мають можливість опрацювати і відібрати літературні твори для інсценізації, скласти сценарій для культурно-мистецьких заходів, організувати колективні походи у театри, створення лялькового театру, організація куточків та/або музею дитячого театру, підбір та оформлення літературних казкових героїв, озвучення тощо. Окремою ланкою є участь майбутніх вихователів у підборі репертуару, організації та проведення репетицій з дітьми,

організація та проведення театральних студій, театралізованих тренінгів та майстер-класів зі спеціалістами.

Власний педагогічний досвід дає підстави стверджувати, що успішне формування умінь проводити і організовувати музично-театральну діяльність можна при наявності певних *організаційно-педагогічних умов*:

1. наповнення професійної та загально педагогічної підготовки новим змістом,
2. оновлення та взаємозв'язок змісту з формам і методами позааудиторної роботи;
3. створення атмосфери творчості та пошуку на семінарських та практичних заняттях;
4. забезпечення спільної діяльності майбутніх вихователів з дітьми у системі «вихователь – дитина», «дитина -дитина», «дорослий–дорослий».

Важливим компонентом у формуванні творчих умінь майбутніх вихователів є реалізація функцій: організаційної, діагностичної, координаційної, аналітичної, прогностичної, оцінювальної. Майбутній вихователь має уміти раціонально організувати заняття дітей, продумати їхні ролі, врахувавши задатки кожної дитини та її зацікавлення. Доречним є організація та координація зусиль дорослих і дітей для реалізації спільної мети.

Володіння професійними компетентностями дає змогу аналітично мислити, оцінювати реальні досягнення й аналізувати труднощі, які мають місце у роботі з дітьми, а також під час освітнього процесу. Проектування майбутньої музично-театральної діяльності з дітьми у ЗДО є компонентом загально педагогічної підготовки студентів, складовою проходження виробничої практики і педагогічної діяльності, оволодіння засобами театральної педагогіки, педагогічним тактом, педагогічною технікою тощо. Талановитий вихователь – це педагогічний працівник дошкільної галузі, який володіє високою педагогічною майстерністю, педагогічним хистом, вміло використовує весь арсенал педагогічного інструментарію.

Це вимагає використання та впровадження в освітній процес інновацій, насамперед пов'язаних з формуванням професійної компетентності педагогів для дошкільної галузі, творчого не ординарного вирішення проблем виховання, демонстрування власного самостійного бачення та педагогічного прикладу тощо. Творчість як риса майбутнього вихователя ЗДО є суттєвою характеристикою його професійної компетентності. Це, своєю чергою, вимагає розвитку і формування творчих талантів у молодих людей, створення організаційно-педагогічних умов розкриття творчих можливостей. Вивчення циклу педагогічних дисциплін передбачає нового підходу, з одного боку, а з іншого, відповіді на запитання К. Ушинського: педагогіка – це наука чи мистецтво? Давши відповідь на це запитання, можемо бути переконані, що вихователь опанує педагогічну теорію і мистецтво, оволодіє творчими, художніми здібностями, сформує їх у дошкільнят. У результаті чого вихователь отримає задоволення від педагогічної діяльності, окриленість у досягненні мети, здійсненні бажань у самоутвердженні.

Професійна компетентність вихователя у сучасних умовах дає змогу бути конкурентоспроможним на ринку праці, популярним й авторитетним серед педагогічних працівників дошкільної галузі й батьків вихованців. Вихователь повинен відчувати педагогічне покликання, постійне бажання підвищувати творчий потенціал, рівень загальної й професійної культури, розширювати кругозір тощо.

Подальші дослідження спрямовані на, те, щоб здійснити аналіз формування професійної компетентності майбутнього вихователя через педагогічну практику в закладі дошкільної освіти.

Підготовка вихователів визначається галузевими стандартами зі спеціальності, завданнями ЗВО, навчального предмета та потребами освітнього процесу. Формування професійної компетентності визначається змістом навчальної дисципліни, організацією педагогічної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу.

Кожна навчальна дисципліна спрямована тією чи іншою мірою на підготовку конкурентоздатного фахівця, компетентного вихователя, формування особистості. Для кожної дисципліни розроблений методичний комплекс: робоча навчальна програма, тексти лекцій, методичні матеріали семінарських занять і самостійної роботи. Комплекс передбачає поєднання теорії і завдання практичної підготовки, індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, залучення їх до різноманітної діяльності, впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

Одним зі шляхів покращення професійної підготовки вихователів є добре організована педагогічна практика [23]. Н. Горобаха і Т. Поніманська цю проблему висвітлюють у контексті кредитно-модульної системи [9]. О. Коржук трактує педагогічну практику як складову професійної підготовки компетентного вихователя [15].

Кожен студент ставить перед собою завдання – перевірити власну готовність до майбутньої педагогічної діяльності, набути власний досвід роботи. Методисти спрямовують студентів на саморозвиток: самостійне формулювання цілей професійного зростання; самовдосконалення; самопізнання; самодіагностика.

Теоретико-методичне обґрунтування практичної підготовки ґрунтується на трактуванні практик як людського способу освоєння світу. У довідковій літературі поняття «практика» трактується через дефініцію «діяльність». «Практика – це вся діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів)» [23].

Педагогічна навчальна практика в ЗДО сприяє оволодінню досвідом професійної діяльності. Її метою є формування позитивного ставлення до професії, пробудження інтересу до педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти, оволодіння сучасними технологіями дошкільного виховання. Педагогічна навчальна практика є свідченням рівня готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності.

Педагогічна навчальна практика у ЗДО є важливою з точки зору поєднання теоретичного навчання у закладі вищої освіти і майбутньою

педагогічною діяльністю. Під час навчальної практики в ЗДО студент може відчути й оцінити рівень готовності до самостійної роботи, перевірити отримані теоретичні знання. Під час навчальної практики в ЗДО студент має можливість проявити творчі здібності. Однак нарікання студентів і вихователів торкається їхньої методичної підготовки іноді й психолого-педагогічної, зокрема низького рівня цієї підготовки, володіння ними сучасними прийомами, формами і методами виховання.

Мета навчальної педагогічної практики в ЗДО – сприяти формуванню особистості, компетентного вихователя, досягти мети заняття. Це досягалось за допомогою використання різних методів і засобі навчання, які допомагали б надати одержаним знанням практичне застосування у майбутньому, що забезпечить особистісний успіх, диференціювати зміст навчання, враховуючи досвід та індивідуальні особливості студента.

Охарактеризуємо проходження студентами спеціальності 0012 Дошкільна освіта ННІПП кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка педагогічної навчальної практики у ЗДО м. Суми.

Метою навчальної педагогічної практики в ЗДО є оволодіння досвідом впровадження педагогічного інструментарію у освітній процес ЗДО, розвиток у студентів інтересу до науково-педагогічної діяльності у галузі дошкільної освіти.

Завдання навчальної педагогічної практики в ЗДО:

- вироблення умінь педагогічного спілкування з дітьми, батьками, педагогічними працівниками ЗДО;
- поглиблення теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик, застосування їх у розв'язанні конкретних педагогічних задач;
- формування умінь і навичок необхідних для здійснення освітнього процесу у ЗДО, упровадження інноваційних методів виховання;
- вироблення умінь роботи з батьками вихованців;
- формування й розвиток професійно значущих особистісних якостей майбутнього вихователя, професійної свідомості;
- формування індивідуального творчого стилю педагогічної майстерності, потреби в самовдосконаленні, самоосвіті;
- реалізація особистісного творчого потенціалу майбутнього вихователя.

На етапі підготовки студента до проходження навчальної педагогічної практики в ЗДО варто звернути увагу на його ідентифікацію з новою роллю вихователя, що сприятиме трансформації уявлень про себе, скорочення терміну адаптації на початку педагогічної діяльності у ЗДО.

Підчас практики важливо вчасно оформляти необхідну для кожного виду робіт документацію, проводити самоаналіз рівня практичних умінь. Для забезпечення ефективного проходження педагогічної практики методисти організують установчі наради, підсумкові конференції, зустрічі з вихователями ЗДО, психологами

тощо. Як показує довід роботи, успіх педагогічної практики значною мірою залежить від вибору ЗДО, комплексного підходу до організації та змісту, доцільності, наступності.

Студенти мають можливість ознайомитися з освітнім процесом, з різними типами ЗДО, методиками роботи з дітьми, поглибити теоретичні знання, набути педагогічних умінь і навичок, розвинути педагогічні здібності, педагогічне мислення. Перебування у ЗДО дає можливість перевірити рівень особистісних та професійних якостей, підготовленості до освітньої діяльності, розвинути мотиваційну сферу до цього виду діяльності.

*Суттєве значення для успішного й ефективного проходження навчальної педагогічної практики в ЗДО мають такі чинники:*

- навчально-методичне забезпечення практики випусковою кафедрою;
- рівень сформованих на початок проходження практики умінь і навичок роботи з дітьми дошкільного віку;
- досвід використання методів психолого-педагогічних досліджень;
- допомоги методистів і вихователів-наставників в адаптації студентів до педагогічної діяльності;
- контролю та оцінювання результатів педагогічної практики.

Методична і самостійна робота студента-практиканта полягає у вивченні інноваційного педагогічного досвіду, проведенні експерименту, бере у роботі методичного об'єднання.

Педагогічна навчальна практика в ЗДО завершується оформленням звітної документації у формі портфоліо. Важливо, щоб кожен студент-практикант провів самоаналіз педагогічної діяльності, що дозволить глянути на себе як фахівця, котрий упроваджує педагогічну теорію у життя, транслює педагогічні знання, отримані під час навчання в університеті, в освітній процес ЗДО. Добре розроблений план самоаналізу допоможе реально оцінити себе з теоретичної і практичної підготовки, сформулювати уявлення про себе як майбутнього вихователя ЗДО.

*Вивчення досвіду роботи вихователів ЗДО м. Суми засвідчує, що педагогічними умовами ефективності проходження практики є:*

- забезпечення готовності студентів до проходження практики;
- проходження практик на базі одного ЗДО;
- орієнтація змісту практики на особистісно-орієнтований характер практики;
- залучення і включення студентів-практикантів у науково-дослідницьку діяльність;
- забезпечення загальної атмосфери, стилю керівництва, належного контролю педагогічної практики з боку методистів і вихователів ЗДО;
- координація дій усіх фахівців, що забезпечують підготовку і процес проходження практики;
- реалізація інформаційної та виховної значимості педагогічної практики.



На нашу думку, покращити процес формування професійної компетентності вихователів ЗДО можна за таких умов:

- розробка і затвердження Галузевого стандарту спеціальності 012 Дошкільна освіта;
- підготовка навчально-методичних комплексів фахових дисциплін, зміст яких враховує професійні компетентності сучасного вихователя, нові вимоги суспільства до педагогічних кадрів дошкільної освіти;
- підвищення науково-методичної готовності викладачів інституту щодо формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку, директорів закладів дошкільної освіти, інспекторів, методистів дошкільної освіти;
- використання інноваційних технологій в освітньому процесі, залучення талановитих кадрів до підготовки фахівців.

Підготовка вихователів дітей дошкільного віку, розглядається в поняттях компетенцій та компетентності. Компетенція – заздалегідь сформульована вимога до освітньої підготовки (стандарт, професіограма, опис професії), потенційну можливість особистості. Компетентність трактують як «професійну підготовленість і реалізовану здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності, ставлення особистості і професійний досвід» [23].

Структурним компонентами професійної компетентності є мотиви, знання, педагогічні уміння, професійні якості особистості (любов до дітей, повага, емпатія, комунікативність).

Підготовка вихователів передбачає формування фахових компетентностей, передбачає залучення їх до практичних ситуацій, реалізації виробничих функцій, розв'язання творчих завдань у процесі діяльності, використання професійних умінь. Йдеться про педагогічну компетентність, яка формується у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта при вивченні фахових дисциплін. Це, насамперед, ґрунтовні знання фахових дисциплін, пошукова і дослідницька діяльність, використання інноваційних методик у роботі з дітьми, педагогічний такт, комунікативні вміння, володіння театральними уміннями, збагачення творчого потенціалу і загальної культури.

Специфіка педагогічної діяльності полягає у тому, що вихователь, як і вчитель, виховує, навчає та одночасно захоплює, зацікавлює навколишнім світом, використовуючи засоби театрального мистецтва.

Яскравим прикладом є досвід ННІПП кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Колектив авторів розробив і апробував курс «Театральне мистецтво», який має на меті розвиток «у студентів професійного інтересу до питань та проблем творчого розвитку дошкільників засобами театралізованої діяльності; організації процесу вивчення психолого-педагогічних основ виховання дошкільників засобами мистецтва і формування власних акторських й режисерських умінь, а також умінь організувати освітньо-виховну діяльність з дитиною на основі театральної творчості»; «розробку театралізованих тренінгів і майстер-класів з митцями театру; підбір та інсценування художніх творів для театралізації (у процесі підготовки та впровадження

спецкурсу «Театральне мистецтво»); проведення культурно-мистецьких заходів з метою підвищення рівня мистецького сприйняття життя у студентів, колективних походів у театри; організацію навчальної педагогічної практики в ЗДО студентів, одним із завдань якої є створення майбутніми вихователями театральної студії для дітей «Кольорове сонечко», активну участь студентів у підборі репертуару, сценографії та проведенні репетицій з дошкільниками, організації виступів тощо)».

Сьогодення ставить виклики перед дошкільною освітою, формування фахових умінь, пов'язаних з просвітницькою діяльністю з батьками, інклюзивною освітою, інформаційними технологіями. Ще однією проблемою є вивчення досвіду підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в європейських країнах, змісту та термінів підготовки.

Нами досліджено мотиви вбору професії вихователя дітей дошкільного віку, які є студентами спеціальності 012 Дошкільна освіта. Відповіді респондентів розподілилися таким чином: одержання професійних знань та умінь – 31%; здобути вища освіту – 29%; здобути диплом закладу вищої освіти – 26%; навчатися саме у цьому університеті – 5%; ніші – 9%.

Якщо порівняти відповіді студентів денної і заочної форм навчання, то можемо стверджувати, що у студентів денної форми навчання переважає зовнішня мотивація навчання, у студентів заочної форми – внутрішня. Однак незалежно від форми навчання студенти висловлюють позитивні і негативні мотиви.

У ході дослідження констатовано, що особистісну спрямованість при виборі навчання у закладі вищої освіти зазначило 92%. Провідними мотивами навчання є професійні мотиви – 31%; здобуття вищої освіти – 29%. Для студентів-першокурсників швидкий темп навчання, організація навчальної діяльності викладачем є оптимальним. Такий стан справ пов'язаний із самооцінкою, яка змінюється залежно від соціального замовлення, процесу здобуття фахових знань. У 42% студентів завищена самооцінка, у 30% – занижена.

Для нас важливо було з'ясувати, як першокурсники поєднують знання, набуті протягом першого року, з раніше отриманими, у конкретній ситуації, у повсякденному житті, відчують перешкоди у їх передачі. Комунікативність як професійно педагогічна якість вихователя дітей дошкільного віку розвинена недостатньо, притаманна 10% респондентів. Майже 40% студентів мають низький рівень емпатії, декларативний характер має любов до дітей, їм важко поєднати спілкування з вимогливістю.

Професорсько-викладацькому складу доцільно орієнтувати студентів на засвоєння загальнолюдських цінностей, дотримання їх у повсякденному житті та професійній діяльності, впроваджувати в освітній процес концепцію особистісно-орієнтованого навчання, здатність до самореалізації, до академічної доброчесності професіоналізму.

Для вихователя дітей дошкільного віку важливою є емоційна компетентність, яка передбачає наявність емоцій в освітньому процесі,

відсутність почуття безпорадності, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, впевненість у собі, здатність вирішувати суперечності, самодіагностика, самоконтроль, використання зворотного зв'язку.

**Висновки.** Сьогодні для суспільства потрібен фахівець дошкільної освіти, який добре обізнаний у сфері дошкілля, володіє психолого-педагогічними вміннями і навичками, інтерактивним технологіями роботи з дошкільниками і їхніми батьками, методами науково-педагогічного дослідження, комунікабельний, здатний до саморозвитку, самопізнання, зорієнтований у досягненнях педагогічної науки. Освіта – соціальний інститут, через який проходить кожна людина. На різних етапах життєдіяльності кожна ланка освіти є значущою, особливо у ранньому віці. Організація освітнього процесу у закладі дошкільної освіти визначає майбутнє дитини. У цьому контексті надзвичайно важливими є професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти, оновлення змісту їхньої підготовки, взаємодія у системі «вихователь-дитина».

Компетентність передбачає особистісне ставлення людини до неї й предмету власної діяльності. Компетентність розглядаємо як якісну характеристику володіння фахівцем тією чи іншою компетенцією. Компетентність – інтеграція суб'єктом професійної діяльності добутих знань як з наукових і літературних джерел, так і з особистого досвіду, спостережень за іншими людьми в умовах професійної і непрофесійної діяльності. Ознакою компетентності є особлива мобілізаційна готовність суб'єкта як до застосування знань у вирішенні соціальних і професійних проблем.

У сучасних умовах важливим є визначення сутності завдань, оволодіння передовим педагогічним досвідом та його впровадження в освітній процес, здатність робити висновки з професійної діяльності. Оцінювати її результати, помилки та прорахунки, обирати педагогічний інструментарій для професійної діяльності.

Поняття «професійна компетентність вихователя» є складним, багатоаспектним поняття, що визначає зміст підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, теоретичну і практичну складову. Професійна компетентність вихователя є процесом, що удосконалюється постійно, змінюється, а її рівень залежить від конкретних ситуацій, її якість можна оцінити лише під час діяльності вихователя. Від їх сформованості під час професійної підготовки вихователів залежить його статус; професійна підготовка вихователів у закладі вищої освіти повинна здійснюватися у межах компетентнісного підходу.

Щоб стати професійним вихователем, потрібно знайти ключ успіху, шлях до професіоналізму, який залежить від саморозвитку, взаємодії та власної позиції вихователя знаходити розв'язок проблемних ситуацій, вміння прогнозувати результат та ін. Важливо, щоб вихователь умів конструювати ситуації і знаходити способи їх розв'язання, впливати на особистість, якість професійної діяльності. Зазначимо, що професійна компетентність притаманна вихователю, який є суб'єктом власної діяльності, готовий до її реалізації у повсякденному житті, вміє її проектувати і ставити нові вищі завдання. Прогностичне бачення власної життєдіяльності, орієнтація на ринок

праці передбачає формування відповідального, компетентного у психолого-педагогічних та медичних знаннях працівника, який у роботі з дітьми здатний ефективно працювати, зростати майстерно, бути соціально та професійно мобільним.

Проведене дослідження дає змогу виокремити етапи формування професійної компетенції майбутніх вихователів, які забезпечують адаптацію студентів до освітньої діяльності, оволодіння вміннями учіння, індивідуального розвитку, інтеграції в педагогічну сферу соціум. Професійна компетентність вихователя у сучасних умовах дає змогу бути конкурентоспроможним на ринку праці, популярним й авторитетним серед педагогічних працівників дошкільної галузі й батьків вихованців. Вихователь повинен відчувати педагогічне покликання, постійне бажання підвищувати творчий потенціал, рівень загальної й професійної культури, розширювати кругозір тощо.

Встановлено, що структурним компонентами професійної компетентності є мотиви, знання, педагогічні вміння, професійні якості особистості (любов до дітей, повага, емпатія, комунікативність). Підготовка вихователів передбачає формування фахових компетентностей, передбачає залучення їх до практичних ситуацій, реалізації виробничих функцій, розв'язання творчих завдань у процесі діяльності, використання професійних умінь. Йдеться про педагогічну компетентність, яка формується у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта при вивченні фахових дисциплін. Це, насамперед, ґрунтовні знання фахових дисциплін, пошукова і дослідницька діяльність, використання інноваційних методик у роботі з дітьми, педагогічний такт, комунікативні вміння, володіння театральними вміннями, збагачення творчого потенціалу і загальної культури.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція». 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 2018. 560 с.
3. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. Назва з екрана.
4. Бєленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання [текст]: монографія. Київ: Світич, 2020. 304 с.
5. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. Наукові праці: наук.-метод. журн. Вип. 99. Т.112. Педагогіка. Миколаїв: ЧДУ ім. П. Могили, 2020. С. 88–95.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2015. 1728 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2017. 376 с.
8. Горленко В. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу: поняття та структура [текст]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2020. Вип. 135. С. 157–161.
9. Горопаха Н.М., Поніманська Т.І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи: навч. посібник для студентів вищих

- навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021. 280 с.
10. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2018. 1040 с.
  11. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
  12. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
  13. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи [текст]. Харків, 2021. 27 с.
  14. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики [текст]. Ялта, 2022. 20 с.
  15. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: *Філософія, педагогіка, психологія*. 2021. Вип. 29. С. 77-82.
  16. Кузьмина Н.В. Предмет акмеології. СПб.: Политехника, 2022. 189 с.
  17. Кузь В.Г. Вища школа і система компетенцій педагога. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. Київ: *Педагогічна думка*, 2009. С. 282-288.
  18. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Харків: ОВС, 2022. С. 3-8.
  19. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика: монографія. Уман: ФОП Жовтий О.О., 2020. 370 с.
  20. Новий тлумачний словник української мови: Т. 2. К-П. [уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко, ред. Л. І. Андрієвський]. [2-е вид., випр.]. Київ: «Аконіт», 2021. 928 с.
  21. Павлущенко Н.М. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя через педагогічну практику в закладі дошкільної освіти. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. 2018. Вип. 2(2). С. 173-180.
  22. 30. Притуляк Л. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. Обрії. 2021 №1(40). С. 88-91.
  23. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс]: Наказ МОН № 665 від 1 черв. 13 р. Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> – Назва з екрана.
  24. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності [текст]. Київ: Вища школа, 2020. 180 с.
  25. Савченко К. Формування професійної компетентності у вихователів дошкільного закладу при вивченні педагогічних дисциплін. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. №8(2). С. 187-192.
  26. Сиротич Н. Методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Наукові записки. Серія *Педагогіка*. 2020, №1. С. 15-20.
  27. Тлумачний словник української мови: понад 12500с статей (близько 40000 слів). Київ: Прапор, 2015. 992 с.

28. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу. Харків, 2018. 20 с.
29. Шарапанюк А. Професійна компетентність сучасного вихователя у вимірі наукових досліджень. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2020. Вип. 1. С. 89-95.
30. Шарапанюк А. Професійна компетентність сучасного вихователя у вимірі наукових досліджень. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2021. Вип. 1. С. 89-95.
31. Явтушенко А.В. Зміст соціальної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 43(96)ю С. 434-438.

**Наукове видання**

Наукові редактори

**ЛОБОВА** Ольга Володимирівна  
**КОНДРАТЮК** Світлана Миколаївна

# **ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*Монографія*

Комп'ютерна верстка *С.П.Цьома*

Підп. до друку 29.05.2023.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 29,76.  
Ум. фарб.-відб. 29,76. Обл.-вид. арк. 36,24.  
Тираж 100 пр. Вид. № 17.

Видавець:  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
40002, м.Суми, вул.Роменська, 87  
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.  
Зам. № 18

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.