

ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«МІЖНАРОДНИЙ КЛАСИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Пилипа Орлика»

**ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПЕРЕДШКІЛЬНІЙ ТА ШКІЛЬНІЙ
ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Монографія

Миколаїв
«Іліон»
2020

УДК 37
В 54

А В Т О Р С К И Й К О Л Л Е К Т И В :

Євдокимова Н. О., Матвієнко Л. П., Іванцова Н. Б., Барвінок І. В.,
Безушко С. В., Довгань Н. Ю., Нор К. Ф., Потоцька Т. Ф., Чижик Т. Г.

Р Е Ц Е Н З Е Н Т И :

НАЗАРОВ Олег Анатолійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогічної освіти ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»;

ТРИБУЛЬКЕВИЧ Катерина Георгіївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова;

ХОМУЛЕНКО Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри практичної психології Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди»

*Рекомендовано до друку вченою радою
Приватного закладу вищої освіти
«Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»
(протокол № 7 від 26. 02. 2020 р.)*

Виховні технології у передшкільній та шкільній освіті у контексті нової української школи : монографія / Н. О. Євдокимова, Л. П. Матвієнко, Н. Б. Іванцова, І. В. Барвінок, С. В. Безушко, Н. Ю. Довгань, К. Ф. Нор, Т. Ф. Потоцька, Т. Г. Чижик. — Миколаїв : Іліон, 2020. — 146 с.

ISBN 978-617-534-577-1

У монографії схарактеризовано виховні технології у передшкільній та шкільній освіті у контексті нової української школи детально розкрито особливості формування музично-естетичної культури, гендерного та фізичного виховання. Акцентується увага на дитиноцентризмі як ключовому принципі Нової української школи.

Адресовано здобувачам вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», викладачам закладів вищої освіти, вихователям закладів дошкільної освіти та вчителям початкової школи.

УДК 37

© Євдокимова Н. О., Матвієнко Л. П., Іванцова Н. Б., Барвінок І. В., Безушко С. В., Довгань Н. Ю., Нор К. Ф., Потоцька Т. Ф., Чижик Т. Г., 2020

© ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені П. Орлика», 2020

ISBN 978-617-534-577-1

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
----------------	---

РОЗДІЛ 1. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

1. 1. Формування музично-естетичної культури дошкільників та молодших школярів як педагогічна проблема	5
1. 2. Особливості музичного сприймання дітей.....	27
1. 3. Методика формування музично-естетичної культури дітей.....	38
Список використаної літератури	63

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

2. 1. Фізичне виховання у закладах дошкільної освіти	68
2. 2. Фізична підготовка молодших школярів у Новій українській школі	85
Список використаної літератури	103

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЇ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ

3. 1. Сучасні підходи до ґендерного виховання особистості.....	105
3. 2. Методика формування ґендерної вихованості дітей.....	120
3. 3. Напрями роботи з ґендерного виховання.....	135
Список використаної літератури	141

ПЕРЕДМОВА

Сучасна освіта в Україні перетворюється на засіб соціального просування кожного громадянина. Це стає можливим завдяки створенню виховних систем у закладах освіти різних рівнів, насамперед у закладах дошкільної та початкової освіти.

Виховні системи у закладах освіти вибудовуються на засадах «педагогіки партнерства», принципами котрої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; проактивність та відповідальність. Основою «педагогіки партнерства» є спілкування, взаємодія та співпраця педагогів, вихованців та їхніх батьків як рівноправних учасників виховного процесу. Спрямованість виховного процесу на плекання довершеної особистості дозволяє реалізувати принцип дитиноцентризму, наближаючи виховання кожної дитини до її сутності.

Передшкільний та молодший шкільний вік є сенситивним до виховних впливів. Саме у цьому віці закладаються базові цінності особистості, формується естетичне сприйняття світу, своєї тілесності, ставлення до здоров'я та власної фізичної форми, гендерний статус. Відтак, пріоритетами виховання, на думку авторів, мають стати формування музично-естетичної культури, гендерне та фізичне виховання.

Відповідно до визначених авторами виховних пріоритетів у передшкільній та шкільній освіті вибудовано розділи монографії. Автори сподіваються, що колективна монографія стане в нагоді здобувачам вищої освіти галузі знань «Освіта / Педагогіка», викладачам та педагогічним працівникам закладів дошкільної освіти та початкової школи, усім, хто цікавиться проблемами виховання.

РОЗДІЛ 1

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

1. 1. **Формування музично-естетичної культури дошкільників та молодших школярів як педагогічна проблема**

У сучасних умовах розбудови незалежної держави, формування нового образу життя, пошуку ціннісних орієнтацій, творчого розвитку особистості зростає роль естетичного виховання. Естетичне виховання, на нашу думку, є вирішальною умовою загального й естетичного розвитку особистості, засобом збагачення її естетичної культури як складової частини загальної духовної культури. Формування естетичної культури оновленого суспільства й окремої особистості є метою естетичного виховання сучасної дитини. Воно об'єктивно набуває нового змісту та функцій, має стати засобом організації соціальних і міжособистісних відносин, сприяння суспільному консенсусу, духовної організації творчих сил кожної людини для виходу з кризової ситуації і створення потенцій для поступу нашої держави.

Особливу стурбованість викликає дефіцит духовності у дітей, бо саме у цей віковий період закладаються основи особистості, її творчої неповторності, і прогаяне у цей час відтворити, надолужити важко, і переважно неможливо.

Ефективність формування музично-естетичної культури дітей залежить від того, наскільки науково обґрунтованими є підходи до освітнього процесу.

Перш за все, вважаємо за необхідне дати визначення поняттям «естетична культура» і «музично-естетична культура».

Залежно від сенсу, який вкладається у ці поняття, визначаються педагогічні можливості музично-естетичного виховання дітей.

Поняття «естетична культура» - складне і багатомірне. Оскільки естетична культура є складовою духовної культури суспільства і конкретної людини, то розглянемо їх окремо.

В енциклопедії «Культурологія ХХ ст.» духовна культура визначається як одна зі сторін загальної культури людства. Якщо під матеріальною культурою розуміється предметно-фізичний світ культури (засоби праці, житло, одяг, оброблені руками людини природні об'єкти), то до духовної культури відносять явища, пов'язані зі свідомістю, з інтелектуальною й емоційно-психічною діяльністю людини: мова, побут, звичаї, вірування, знання, мистецтво та ін. [41].

Отже, місце естетичної культури у загальній культурі як цілісного інтегративного утворення можна уявити у вигляді багатоступеневої «піраміди». З огляду на генетико-формульвальний принцип розвитку культури, основу цієї «піраміди» складає загальна культура. Наступними за своєю вагомістю є духовна, естетична, зокрема музично-естетична культура.

«Естетична культура суспільства – це сукупність усіх естетичних (природних і створених працею людини) цінностей, що беруть участь у взаємодії суспільства зі світом, у прагненні суспільства до вдосконалення, повного розквіту всієї системи суспільних відношень» [79, с. 18]. Її слід розглядати як сукупність естетичних цінностей, засобів їхнього створення та використання.

У ній виділяються такі аспекти: естетична свідомість людей, естетичні почуття; естетичні моменти різних видів діяльності; естетичне виховання як свідома, цілеспрямована задача естетичного досвіду від покоління до покоління, від суспільства до особистості, що здійснюється в усіх сферах виховання та усіма доступними людям засобами.

У процесі дослідження проведено глибокий аналіз поняття «естетична культура», різних його визначень у працях

відомих вітчизняних філософів і культурологів (А. Арнольдів, Ю. Афанасьєв, Е. Баллер, А. Буров, М. Каган, Л. Коган, О. Лармін, Ю. Лукін, В. Межуєв, В. Разумний, О. Семашко, В. Скатерщіков, У. Суна, С. Уланова) [8; 11; 12; 18; 34; 38; 42; 47; 50; 56; 61; 62; 72].

Так, А. Буров визначає означене поняття як формування у людини естетичного ставлення до дійсності за законами краси [18]. На думку О. Ларміна, це – «сукупність естетичних цінностей, які створюються та використовуються у суспільстві на конкретному етапі розвитку» [42, с. 42]. В. Скатерщіков розглядає естетичну культуру як «сукупність усіх сторін і форм естетичного засвоєння дійсності людиною» [62, с. 402]. Л. Дорогова визначає це поняття як «сукупність процесів і явищ духовно-практичної діяльності зі створення, розповсюдження і засвоєння творів мистецтва як матеріальних предметів, які володіють естетичною цінністю» [27, с. 3]. У філософській концепції В. Межуєва естетична культура виступає як «продукти людської діяльності, які відносяться до створення, накопичення, збереження, розповсюдження і впливу цінностей мистецтва» [50, с. 263].

Аналіз літературних джерел дозволив умовно виділити два підходи у теоретичній інтерпретації поняття «естетична культура». До першого підходу належать дослідження, автори котрих вважають, що одним із важливих критеріїв, що характеризують естетичну культуру особистості, є ставлення людини до естетичних цінностей і відповідної діяльності. Представники другого підходу розглядають це поняття значно ширше. Вони розкривають діяльнісний характер естетичної культури як сукупності всіх сторін і форм естетичного опанування дійсності людиною. Так, на думку Ю. Афанасьєва [10], естетична культура, як підсистема духовної культури, виходить із її загального розуміння – як засвоєний людиною спосіб оволодіння світом людської дійсності, людської чуттєвості і суб'єктивності, світом людини як сукупності суспільних відносин. Більшість із цих авторів [8; 27; 33; 50] визначають її як процес

створення, розповсюдження і сприймання художніх (естетичних) цінностей.

У психолого-педагогічних дослідженнях (Ю. Азаров, Н. Вітківська, Д. Джола, Л. Коваль, Г. Петрова, А. Щербо, Г. Щукіна) науково обґрунтовується і відповідно тлумачиться поняття «естетична культура», яке у загальному вигляді представлено як якість особистості [1; 24; 37; 78; 80]. При цьому воно виявляється у здібності й умінні емоційно сприймати явища життя і мистецтва, прекрасне і потворне, піднесене і земне, трагічне чи комічне; а також у перетворенні природи, оточуючого світу людини за законами краси [80]. З огляду на це, естетична культура особистості – це єдність естетичної свідомості й активної естетичної діяльності.

Г. Щукіна [78] визначає її як сукупність якостей особистості, спрямованих на сприйняття прекрасного. Розвиток творчих здібностей людини, її участь у створенні культурних цінностей становить галузь естетичної культури.

Дослідження О. Семашка та У. Суни дозволили розглядати культуру особистості як мірило ступеня єдності індивідуальних якостей та суспільних потреб. Характеризуючи естетичну культуру особистості як результат процесу на його конкретному етапі, ці автори [61] уявляють її у вигляді сукупності взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів (інтелектуального, чуттєво-образного, оціночного, діяльнісного), що складають цілісне системне утворення.

Таке визначення дає підставу зробити висновки про системний характер естетичної культури особистості, цілісність останньої, як суб'єкта й об'єкта соціальної діяльності. Розглядаючи системний підхід як діалектичне поєднання структурно-функціонального і процесуального аналізу, Н. Крилова [40] правомірно відносить його і до культури особистості, яка є і системою соціальних якостей, і процесом в історичному часі та просторі, що визначає стан, рівень сформованості соціальних якостей, які змінюються. При цьому авторка зазначає, що культура особистості є особливою сукупністю, ансамблем

соціокультурних якостей, що проявляються у життєдіяльності не у кількісних і формальних, а складних, якісних параметрах, які визначають продуктивність соціальної діяльності. Саме тому, культура особистості є не тільки сумою знань, переконань, набутих умінь і здібностей, засвоєних методів і способів діяльності, стилю й образу життя людини. Вона – кумулятивне утворення, що забезпечує якість конкретних форм діяльності і поведінки індивіда, рівень, повноту і цілісність розвитку його особистості. Функціональні зв'язки зазначених компонентів цього утворення проявляються у тому, що: знання складають основу кругозору; переконання визначають спрямованість естетичних оцінок, поглядів, смаків; естетичні почуття забезпечують емоційний стан життєдіяльності.

У педагогічних дослідженнях [1; 24; 37; 80] використовується системний підхід до визначення і розкриття сутності естетичної культури особистості, яка розглядається як єдність естетичної свідомості та естетичних почуттів. У свою чергу, естетична свідомість, за словами Г. Петрової [80], складається з таких елементів: естетичне сприйняття, інтереси, естетичний ідеал, творчі здібності.

Основою естетичного виховання є естетична культура суспільства – предметне утілення його естетичної свідомості (ідеалів, смаків, поглядів тощо) у праці та побуті, громадській діяльності і міжособистісному спілкуванні тощо, тобто в усіх сферах життя суспільства, окремої соціальної групи, особистості. При цьому естетична культура втілює специфічний набір із соціальної практики, якоїсь конкретно-історичної спільноти, бо «нічийної» культури або «культури взагалі», як підкреслює А. Я. Флер, не може бути. Універсальність естетичної культури поєднується (завдяки безпосередньо чуттєвому характеру естетичних відносин між людьми) з індивідуальною неповторністю її конкретних проявів, національною, естетичною, раціональною своєрідністю суспільних естетичних ідеалів, норм, традицій, смаків тощо.

Природа естетичного, його значення для розвитку людини знаходить своє відбиття у працях як вітчизняних учених

(Т. Домбровська, І. Зязюн, Л. Коваль, Н. Крилова, О. Семашко, А. Щербо) [24; 26; 37; 40; 61], так і зарубіжних концепціях естетичного виховання (Дж. Бест, П. Еббс, Р. Скратон, Е. Сторр, М. Тіппет) [82; 84; 86; 87; 88]. Так, П. Еббс вважає, що найфундаментальнішою властивістю людської особистості є естетичне почуття. «Крихітне новонароджене маля починає пізнавати світ естетичного через дотик, смак, запах, звук, почуття. Цей початок (хоч і не розвинутий) притаманний людині протягом усього життя» [82, с. 4].

Надзвичайно цікавими й актуальними для педагогічної науки і практики є погляди Роберта Скратона, згідно з якими саме естетика дає відповідь на вічну проблему доцільності людського буття. Оскільки світ створений за законами краси і гармонії, то людська діяльність повинна підпорядковуватися цим законам. Через естетичний досвід особистість усвідомлює доцільність навколишнього світу і своє місце в ньому, «сприймаючи прекрасне, вона відчуває закони світостворення» [86, с. 32]. Тому слушним є твердження Ентоні Сторра [87], що орієнтація на пошук краси і гармонії є невід'ємною рисою будь-якого творчого процесу, а виховання, яке реалізує поставлені цілі, є естетичним.

«В естетичній культурі особливе місце належить художнім ресурсам суспільства і процесам їхнього накопичення. Вони найповніше відображають ставлення людини до дійсності та є основною сферою реалізації суспільного значення естетичного ідеалу» [81, с. 42]. Завдяки цьому «серцевиною», «фокусом» естетичної культури виступає художня культура. В. Цукерман слушно зауважує, що художня культура суспільства – «це обумовлена характером і змістом його духовної культури найактивніша творча діяльність людей по засвоєнню дійсності, у процесі якої виробляються, зберігаються, розподіляються, сприймаються цінності мистецтва, а також самі ці цінності, як результат опредмечування минулої естетичної діяльності» [76, с. 5].

Особливістю художньої культури є те, що вона має чіткі кордони розміщення і функціонування. Все, що не пов'язане з

мистецтвом, знаходиться за її межами. Водночас, співвідносячи категорії естетичного та художнього виховання, П. Еббс справедливо стверджує, що «мистецтво діє через естетичну модальність, оскільки включає її різноманітні символічні форми», бо «естетичне» за своєю сутністю набагато ширше від «художнього» [82, с. 3-4]. Дотримуючись такої ж думки, Ю. Борев підкреслює, що мистецтво завжди бере предмет естетично – у його цінності для людства, і в цьому полягає непересічне значення художніх шедеврів» [16, с. 355].

У багатьох дослідженнях (Ю. Афанасьєв; М. Каган, Л. Коган, Ю. Лукін, С. Уланова, В. Цукерман) художня культура визначається як суспільне явище, система, що функціонує в результаті взаємодії підсистем: художнє виробництво і його суб'єкти, художнє споживання і його суб'єкти, підсистеми відтворювання, тиражування, поширення художніх творів [11; 34; 38; 47; 72; 76]. Такий підхід дозволяє зробити висновок про наявність у структурі художньої культури двох основних компонентів, які знаходяться в органічній єдності і вступають в об'єктно – суб'єктні відносини, а саме:

- мистецтво, тобто сукупність накопичених суспільством художніх цінностей;
- особистість (творець мистецтва та його діяльність зі створення художніх цінностей; споживач мистецтва та його діяльність, яка включає різноманітні форми участі у засвоєнні художніх цінностей).

У центрі розвитку художньої культури знаходиться особистість, яка вступає у певні відносини з художніми цінностями.

Оскільки особистість стає носієм і виразником соціального досвіду, то художня культура особистості визначається Е. Маркаряном [46] як рівень її спроможності розуміти мистецтво, відчувати його, насолоджуватись досконалістю художнього відображення та прагнення до участі у художній творчості, залученості до художньо-творчої діяльності.

Реалізація зазначених видів діяльності потребує певного рівня художньої освіченості, вихованості особистості, розвиненості її художніх смаків, потреб та запитів.

Особливістю художньої культури на сучасному етапі розвитку суспільства є те, що вона створюється як талантом і зусиллями професійних митців, так і активною творчістю різних категорій громадян у процесі дозвільлевої діяльності. У зв'язку з цим основними закономірностями означеного процесу, як визначає Ю. Лукін [46], є формування не тільки митців нового типу, а й нових слухачів і, відповідно, нового характеру взаємин між митцями і широкою аудиторією.

Ю. Афанасьєв [11] висловив думку, що для нормального функціонування мистецтва у сучасному суспільстві необхідним є спеціальний соціокультурний механізм, тобто передаточний механізм від мистецтва і його творців до реципієнтів (система збереження мистецтва, відповідні заклади, канали, засоби його розповсюдження, діяльність людей у цій сфері). «Саме система механізмів художньої культури суспільства покликана поєднати процеси художньої творчості та художнього сприйняття в єдине ціле, єдиний процес художнього розуміння суспільством самого себе з метою удосконалення своєї соціальної культури.

У сучасній соціокультурній ситуації мистецтво владно пронизує все наше життя. По суті воно є універсальним засобом формування і розвитку творчих здібностей, образного мислення, емоційної сфери, естетичної свідомості особистості. Л. Столович [63] підкреслював, що мистецтво діє не на одну якусь людську здібність чи рису, емоції чи інтелект, а на людину загалом.

На всіх вікових етапах воно виступає як особлива форма духовно-практичної діяльності, в якій відбувається емоційно-ціннісне самовизначення людини. Через художні твори розкриваються можливості самостійного вибору кожною особистістю саме тих цінностей, які суголосні з її внутрішнім духовним світом, і які у подальшому стають сталими орієнтирами її соціальної активності.

Інтерпретуючи мистецтво як художньо-образне відбиття особистісного буття, усіх суспільних відносин, Т. Домбровська

[26] робить висновок, що у художніх творах особистість набуває своєї подвійної об'єктивізації. На думку авторки, митець у своєму творі не лише розкриває власний внутрішній світ, але й крізь призму своєї духовності відбиває світ естетичних цінностей, у яких предметний вираз суспільних відносин знаходить реалізацію в їхньому особистісному бутті. У свою чергу, особистість споживача мистецтва (художнього твору) здатна в художніх образах упізнавати саму себе, знаходити дещо суголосне власному духовному світові, співпереживати сумісно-разом із персонажами творів. Таким чином, за висловом Т. Домбровської, «мистецтво виступає як засіб зв'язку між людьми, своєрідна мова, завдяки якій можливе спілкування індивідуальностей» [26, с. 136].

Дж. Бенток, зазначаючи можливості мистецтва як засобу формування людської особистості, підкреслює, що «мистецтво є найближчим до людської природи і надзвичайно важливим для людини, бо дає можливість пізнати внутрішній світ почуттів, думок, а також вивчити особливості навколишнього світу» [83, с. 153]. При цьому вчений особливо підкреслює значущість таких функцій мистецтва у виховному процесі як людино-творчу («перетворення простої натури малятка у багатогранну особистість»); квазі-терапевтичну («можливість виявити свої почуття, емоції»); контрольню-регулюючу («здійснення контролю над формою і способами самовираження»). Дж. Бенток [83] вважає важливим у вихованні дітей залучення їх до культурної спадщини, творчої діяльності.

Відомо, що у сучасному суспільстві надзвичайно зростає популярність музичного мистецтва. Як свідчать соціологічні дослідження, музика дедалі більше виходить на перший план у структурі художніх уподобань людей. Вона випереджає інші види мистецтва за обсягом споживання, виступаючи як самостійний вид мистецтва, а також як компонент багатьох синтетичних мистецтв. Музичному мистецтву належить особливе місце серед різноманітних форм і засобів впливу на особистість. Музика всебічно сприяє розвитку, формуванню

здібності сприймати прекрасне в житті, у мистецтві, допомагає людині ставати шляхетною, гуманною, витонченою, глибоко і багатогранно впливає на всі сторони психіки людини: уяву, почуття, думки, волю.

Увібравши у себе силу життєвих емоцій й естетично змінивши їх, музика здатна на багатогранні дії: ідейно-естетичну, оскільки глибоко сприйнята й осмислена, не тільки надає естетичну насолоду, але й впливає на ставлення до оточуючого світу; емоційну, яка полягає у безпосередньому відгуку слухача на музичний твір; психофізіологічну, яка забезпечує зміни психічних станів і фізіологічних процесів.

Величезний спектр впливу музики детермінує її багатогранну участь у житті людини, зумовлює виконання різних суспільних функцій. Саме функціональність музичного мистецтва як певного типу соціально-інформаційної системи, на думку С. Уланової, надає можливість поєднання їхніх аспектів практичного і духовного життя суспільства, відображення його об'єктивних потреб, умов їхнього народження та побутування. «Як засіб пізнання воно дає уявлення про суму знань, що відповідають типологічним рисам музичної свідомості, рівню її розвитку, соціальній та культурній спрямованості. Водночас як знакова система музичне мистецтво виконує комунікаційну функцію, формує художнє середовище, його світоглядні пріоритети» [72, с. 23]. Музика впливає на духовний світ, особисті потенції особистості, які відповідають основним видам діяльності (творення, пізнання, оцінка, спілкування, творчість). Поступове духовне удосконалення зумовлює успішність діяльності у будь-якій сфері – у навчанні, на виробництві, соціальних відносинах, побуті. Відомий британський композитор Майкл Тіппет упевнений, що без мистецтва людина втрачає відчуття життя. Він стверджує, що особистість, особливо у сучасну технократичну епоху, не може жити без «страви для душі». «Перебуваючи у музичному середовищі, ми безпосередньо відчуваємо політ душі, субстанцію психіки» [88, с. 44].

Таким чином, закріплена у різноманітних функціях здатність музики бути джерелом естетичних переживань, засобом пізнання й оцінки дійсності, можливість впливати на людину та її життєдіяльність є передумовою використання музики для всебічного розвитку особистості школярів й активізації їхньої діяльності. Тому головне значення музичного мистецтва – моральний та естетичний вплив на особистість, що веде до формування музично-естетичної культури і духовної культури загалом.

У своїй безпосередній цілісності музично-естетична культура особистості є частиною загальної духовної культури людини. У ній мовби виражається здатність сприймати і творити світ музики не тільки за законами музичного мистецтва, але й відповідно до норм естетичного відношення, які торкаються краси, довершеності, гармонії.

Як справедливо стверджує В. Цукерман, музично-естетична культура – ємкісне поняття, яке включає у себе: морально-естетичні почуття та переконання, смаки і потреби; знання, вміння та навички, без яких неможливе опанування музичного мистецтва; музичні здібності, які зумовлюють успіх діяльності.

Музично-естетична культура реалізується у двох основних аспектах: естетичному і музичному. Естетичний передбачає вміння відчувати, відтворювати прекрасне у житті і мистецтві, оцінювати явища і факти навколишнього світу відповідно до «законів краси». У процесі виховання естетичні якості сприяють розвитку таких умінь і навичок загальної культури, як культура мислення і мовлення, культура поведінки, культура спілкування, культура праці.

Обумовлюючим об'єктивним чинником розвитку цих якостей особистості є естетична природа музичного мистецтва, яка втілюється в естетичній функції. Л. Столович [83], характеризуючи функції мистецтва, стверджує, що будь-яке специфічне для мистецтва функціональне значення неодмінно опосередковане його естетичною природою й у цьому сенсі є естетичним.

Другим аспектом музично-естетичної культури є музичний, який пробуджує в людині емоційну чутливість до музики, прагнення до емоційного переживання у процесі її сприйняття, що сприяє розвитку музичних здібностей і музичної культури. Ми додержуємося принципу діалектичного розгляду взаємозв'язку естетичного і музичного аспектів. Якщо виходити з положення, що «здатність освоєння естетичних цінностей, існуючих у суспільстві, і здатність створення цих цінностей є основними взаємопов'язаними складовими естетичної культури людини» [24, с. 12], то правомірно прийняти за основні критерії рівня музично-естетичної культури дітей ступені розвитку здатності сприймати й оцінювати музичне мистецтво, а також музично-естетичну діяльність. Формування такої здатності належить до основних завдань музично-естетичного виховання.

Фундаментальні основи, закладені у теоретико-педагогічних розробках з проблем формування музично-естетичної культури дітей, складають комплекс поглядів, ідей, спрямованих на з'ясування феномену музично-естетичної культури (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, Л. Гродзенська, Д. Кабалевський, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, В. Шацька) [90; 17; 19; 22; 32; 48; 15]. У працях цих авторів простежуються зв'язки музичного виховання з естетичним. Вони розглядають його як ефективний шлях та засіб удосконалення духовності особистості, визначають головну мету музичного виховання, яка полягає насамперед у формуванні потреби у спілкуванні з музикою та її розумінні. Забезпечення внутрішньої інтеграції системи формування музично-естетичної культури автори пов'язують із необхідністю створення умов для цілісного формування сприйняття, мислення, уяви, фантазії, творчої активності, цілісності розвитку музичних знань, умінь і навичок.

У працях українських педагогів-композиторів висвітлюються особливості вітчизняної системи музичного виховання, спрямованої на формування національної гідності, патріотичних

почуттів. Основним джерелом формування музично-естетичної культури автори визначають культуру українського народу, зокрема музичне мистецтво, яке є унікальним виразом національної неповторності. Особливої уваги заслуговує методика музично-естетичного виховання, розроблена М. Леонтовичем, як цілісна динамічна система сприймання і хорового виконання музичних творів, єдність сприйняття кольору і звуку у процесі спілкування з музичним мистецтвом.

Згадані теорії, на наш погляд, не втратили сьогодні своєї актуальності, навпаки – здатні здійснювати функції науково обґрунтованої програми практичної діяльності з організації процесу музично-естетичного виховання, метою якого є формування музично-естетичної культури дітей.

Одночасно аналіз сучасних досліджень у галузі музичної педагогіки дав змогу виявити нові підходи у науково-теоретичному обґрунтуванні моделей музично-естетичної культури, визначити комплекс структурних компонентів – якостей цього цілісного системного утворення, які є загальними для всіх систем, незважаючи на відмінність у їхніх модифікаціях й інтерпретуванні змісту (Ю. Алієв, І. Беспалько, Н. Гузій, О. Кеєріг, Н. Коваленко, Р. Тельчарова) [14; 23; 35; 36]. До розгляду структурних компонентів музично-естетичної культури особистості більшість авторів підходять як до розмаїття властивостей, продуктів (результатів) діяльності особистості. Так, наприклад, О. Кеєріг [35] визначає музичну культуру особистості, з одного боку, як сукупності певних властивостей (музичного інтересу, музичності, музичного смаку), способів і продуктів музичної діяльності (музичних знань, умінь, навичок, музичного досвіду); з іншого боку, музична культура – це специфічний спосіб реалізації творчих можливостей особистості в її самостійній музичній діяльності. Однак не можна повністю погодитися з думкою автора, тому що визначені структурні компоненти музичної культури («сукупність певних властивостей» та результати діяльності) ототожуються з загальною структурою особистості. Лише певний

(якісний) стан може виступати як характеристика цього феномену, а саме: музична розвиненість, інформованість (обізнаність), рівень емоційно-свідомого сприймання, вибірковість до музичного мистецтва тощо.

В окремих дослідженнях акцентується увага на соціальному аспекті цього феномену. Так, І. Беспалько розкриває музично-естетичну культуру особистості як «процес і результат музичної «соціалізації», тобто засвоєння особистістю соціального досвіду музичної діяльності усього суспільства» [14, с. 7], що значно обмежує це поняття. Поза увагою автора залишилися саме індивідуально значущі якості особистості, які не вміщуються в межі звичайної соціалізації. Крім того, як слушно зауважує С. Уланова, музична культура, як і культура взагалі, не може бути лише результативною системою. «Установка на сутнісно людський (культурний) тип самоствердження вимагає переходу загальної форми існування музичної культури у внутрішню, тобто на рівень самосвідомості суб'єкта, де вона трансформується у реальність його внутрішнього світу і включається, таким чином, у розвиток світоглядної й естетичної культури особистості» [72, с. 29]. Достатньо цікавою й оригінальною здається, на наш погляд, діагностична модель музично-естетичної культури, розроблена Н. Гузій [23], яка включає три блоки структурно-змістових компонентів: потребнісно-мотиваційний, емоційно-перцептивний й інтелектуально-оціночний. Їх складають якості, які одночасно можна розглядати як критерії рівня сформованості музично-естетичної культури дітей, що дозволяє вважати діагностичну модель початковою базою даних для вивчення їхньої естетичної культури, а в процесі виховної роботи визначити галузь її педагогічної корекції.

Р. Тельчарова [70], обґрунтовуючи власний підхід до розгляду музичної культури особистості, спирається на функціональні особливості музичного мистецтва. Головною авторка вважає естетичну функцію, котра включає й опосередковує всі функції музики, фіксує наявність естетичного відношення

людини до музичного мистецтва. Тут естетичне виступає як тип впливу музики на особистість і ставлення до музики, детерміноване естетичним переживанням, потребою, естетичним ідеалом. Усі інші функції музичного мистецтва мов би похідні від естетичної. Естетичний вплив знімає у своєму змісті решту функціональних значень музики (пізнавальне, оціночне, катарсичне, комунікативне, виховне, гедоністичне та ін.), які не спрацьовують поза естетичним впливом на особистість.

Так, модель музичної культури, розроблена Р. Тельчаровою, складається з двох системоутворюючих компонентів, кожний з яких представляє досить складну структуру (багатомірну підсистему). До цих двох компонентів належать музично-естетична діяльність і музична свідомість, розвинутий рівень яких у суб'єкта є однією з підстав засвоєння музичної культури суспільства.

У системі якостей музичної культури особистості авторкою виділені такі основні показники: участь у створенні музичного прекрасного, музично-творчій діяльності в усій багатогранності форм поведінки; система музично-оціночних уявлень, які формуються на основі досвіду музичного сприйняття і творчості та виявляються у 4 музично-естетичних оцінках, поглядах, переконаннях; обсяг, якість, системність художньо-естетичних знань, практичного і, теоретичного ставлення до явищ музичного мистецтва; вплив розвинутих форм музичної свідомості та діяльності на інші види музичної і духовної діяльності, ступінь стимуляції поза музичними сферами життєдіяльності людини.

Привертає до себе увагу те, що якості, які є формою відображення музичної свідомості (музична потреба, музичне сприймання, емоції і почуття, музичний інтерес, оцінки, судження) також знаходять місце у підсистемі «музична діяльність», де кожна з них набуває функціонального значення. Так, наприклад, потреби, інтереси, почуття, музичні здібності є суб'єктивними чинниками, стимулюючими і визначаючими музичну діяльність, а сприйняття, оцінка, судження розглядаються як різновиди

музично-естетичної діяльності. З огляду на це, музично-естетична культура особистості визначена Р. Тельчаровою як «сукупність якостей музичної діяльності і свідомості особистості, які розкривають міру опанування нею музичної культури суспільства, а також творчої діяльності в галузі музики» [70, с. 16].

Таке тлумачення поняття музично-естетичної культури й інтерпретація її основних якостей відповідає меті і предмету нашого дослідження, тому саме цю модель музичної культури особистості, розроблену Р. Тельчаровою, що ґрунтується на системно-функціональному підході взято за основу подальшого теоретичного пошуку. Проведений аналіз показав, що в багатьох дослідженнях поняття «культура» базується на понятті «людська діяльність», що також стало підґрунтям нашого дослідження.

Таким чином, висновуємо, що музично-естетична культура особистості є інтегративною властивістю особистості, яка характеризує міру засвоєння нею музичних цінностей суспільства, ступінь розвитку її сутнісних сил, що проявляється в особистісних якостях і результатах музичної діяльності, а також є проявом її творчої активності. Музично-естетична культура є своєрідним виразом об'єктивізації і реалізації здатності людини до розкриття власного естетичного ставлення до дійсності у процесі практичної діяльності, а кризь нього й особистісного «Я» загалом.

Зауважимо, що орієнтація у виховній діяльності на певну вікову категорію зумовлює деякі зміни на рівні елементів, що визначають особливості структури музичної культури. Ми виходили з положення, що з особливостями анатомо-фізіологічного та психічного розвитку людини пов'язаний розвиток її особистісних якостей, оскільки останні спираються на індивідуальні якості людини як на свою об'єктивну базу. Так як зміни у властивостях, особливостях і результатах діяльності, а разом з цим і їх новий якісний стан обумовлені актуалізацією і подальшим розвитком відповідних видів діяльності, то

у запропоновану структуру музично-естетичної культури увійшли лише ті елементи, які пов'язані з притаманними дитячому віку видами діяльності (пізнавальна, комунікативна, ігрова, художня). Що стосується, скажімо, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної та інших видів діяльності, то вони ще не набувають особистісного сенсу у житті дитини.

У структурі музично-естетичної культури дитини виділено компоненти узагальнюючого характеру, які в єдності становлять змістовий вираз цього феномену.

Враховуючи всі зазначені чинники, нами виділено такі узагальнюючі компоненти музично-естетичної культури особистості дитини: *інформаційний* – пізнання життєвих явищ через музичні образи, інформація про музику, яка відтворюється в естетичних судженнях особистості щодо набутих знань; *почуттєво-емоційний* – розвиток почуттєво-емоційної сфери особистості, який виражається у почуттєво-емоційному ставленні до естетичних цінностей; *комунікативний* – безпосереднє спілкування індивіда з творами мистецтва та спілкування з приводу музики, що здійснюється за допомогою основних видів музичної діяльності.

Виділення структурних компонентів музично-естетичної культури особистості має умовний характер. Оскільки музично-естетична культура – утворення інтегративне, то всі його складові взаємопов'язані та доповнюють один одного, що в подальшому буде показником рівня її сформованості.

Фундаментом *інформаційного* компоненту є знання, за допомогою котрих діти проникають у сутність явища, чим забезпечується єдність змісту і засобів діяльності. Кожен різновид знань є носієм властивостей реальної дійсності, тому його результати знаходять своє відображення у свідомості особистості, поширюючи тим самим кругозір людини.

У процесі засвоєння основ музичного мистецтва діти отримують інформацію про те, що таке музика, музичний твір та його жанрові різновиди. Вони пізнають, як саме вона створюється: її пише композитор, який утілює музичні образи

завдяки специфічній музично-інтонаційній мові. Їхня реалізація відбувається у процесі виконання творів.

Центральним семіотичним знаком усіх етапів цього складного процесу є музичний звук, який здобувається за допомогою музичного інструменту або голосу людини. З огляду на це, у дітей виникає бажання більше дізнатися про життя композиторів, окремі стильові особливості їхньої творчості; народну музичну спадщину; про ті чи інші історичні події, що якимось чином вплинули на формування конкретного напрямку в історії музики. До цього процесу можна віднести ознайомлення з найцікавішими зразками музичної культури в усіх її сферах: народній, класичній та сучасній музиці (звичайно, що йдеться про найцінніші її зразки – джаз, рок та деякі інші), оволодіння елементарними знаннями з теорії музики (наприклад, що таке музичні звуки, як вони записуються), зокрема які бувають засоби музичної виразності (темп, ритм, динаміка тощо).

Набуті знання з музичного мистецтва відбиваються в естетичних судженнях дітей, які мають формуватися «за законами краси» і допомагають відрізнити добро від зла, трагічне від комічного, прекрасне від потворного, високохудожні зразки від «дешевих» швидкоплинних явищ.

Таким чином, основою інформаційного компоненту музично-естетичної культури має стати засвоєння знань про музику та музичні явища, яке дає змогу через усвідомлення встановлювати змістовні зв'язки, сприяє формуванню здатності аналізувати набуті знання і робити висновки. Безпосереднє опанування інформаційним компонентом стає підґрунтям для формування музично-естетичної свідомості – більш загальної категорії, яка, у свою чергу, є частиною структури музично-естетичної культури особистості.

Другий, *почуттєво-емоційний* компонент музично-естетичної культури особистості є своєрідним ставленням людини до самої себе як невід'ємної частини світу.

Емоційній сфері належить значне місце в духовному житті людини, що проявляється у її поведінці, та відіграє неабияку

роль у духовному збагаченні. Це підтверджується висловленням Ш. Амонашвілі, який вважає що духовний світ дитини можна збагатити, «якщо вона це багатство вбирає крізь «двірцята» своїх емоцій, через відчуття співпереживання» [4, с. 113].

Л. Виготський, розподіляючи емоції на звичайні та художні, зазначає: «Естетична емоція, як і будь-яка інша, є інтегративною реакцією, результатом переживання людиною (митцем) певної ситуації. Однак, якщо звичайна емоція реалізується в зовнішній дії, то якраз, навпаки, затримка зовнішніх проявів є помітним симптомом художньої емоції при збереженні її надзвичайної сили» [20, с. 275]. З цього висловлення видно, що виявлення естетичної емоції є складним психічним процесом, у центрі котрого знаходяться почуття. Почуття, як одна з основних форм переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ, поділяються на первинні і вторинні. Якщо джерела первинних музичних емоцій знаходяться у самій музиці (особливості музичної мови, засоби художньої виразності), то вторинні – зумовлені здатністю індивіда до усвідомлення та перетворення їх у музично-образні уявлення. Якщо первинні мають об'єктивний характер у вигляді музичних перцепцій, то вторинні – суб'єктивний, тому що, як зазначають у своїх працях відомі вчені (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Раппопорт та ін.) [5; 43; 57], характерною ознакою сприйняття є прояв у ньому суто особистісних властивостей людини, яка сприймає мистецтво у формі емоційного ставлення.

Таким чином, взаємодія первинних і вторинних почуттів є емоційно-оціночним виразом музично-естетичної свідомості. Їй притаманні емоційність, уява, фантазія, якою супроводжують музичне сприйняття дитини. Тому саме ці якості впливають на формування музично-естетичної культури дитини.

Отже, почуттєво-емоційний компонент є структурним утворенням людської свідомості, його можна вважати категоріальною одиницею музично-естетичної культури особистості. Серцевиною цього компоненту є почуття, які мають як емоційні, так і раціональні ознаки.

Розглядаючи питання про першочергові прояви емоційної чутливості дітей до музичного звучання, Н. Ветлугіна [19] виявляє взаємозв'язок емоційних переживань і художньо-образного мислення. Вона підкреслює, що слуховий компонент у синтезі з емоційністю є платформою для розвитку основних музичних здібностей, необхідних для успішного здійснення будь-якої музичної діяльності, що забезпечує постійну спрямованість особистості на естетичну діяльність.

Третій, *комунікативний* компонент, надає поняттю «музично-естетична культура» динамічності, інтегруючи інформаційний і почуттєво-емоційний чинники. Він реалізується в орієнтації дитини на засвоєння, поширення і творення музично-естетичних цінностей, зумовлюючи рівень музично-естетичної культури.

Серед різноманітних чинників, що впливають на формування естетичної культури дитини – мистецтво, природа, освітній процес – багато авторів (А. Буров, М. Каган, Ю. Петрова) виділяють естетичний характер середовища, де формується особистість. Погоджуючись із цим, виділяємо разом із матеріальним середовищем також і духовне середовище, тобто спілкування.

М. Каган [33], розглядаючи проблеми естетичної культури, обґрунтовує думку, що коли виховання людини визначити як перетворення культури суспільства в культуру особистості, то естетичне виховання може бути визначено як перетворення естетичної культури суспільства в естетичну культуру особистості. Співвідносячи шляхи залучення до культури і форми спілкування з носіями духовної й естетичної (а в нашому випадку музичної) культури, він стверджує, що вони можуть бути безпосередніми і дистанційними, наприклад, спілкування з культурною спадщиною Пушкіна, Шекспіра, Баха.

Проблема естетичного спілкування має два аспекти, тому розглянемо їх окремо.

3-поміж головних функцій духовного спілкування І. Лісовець [44] виділяє такі, як збагачення і зміцнення ціннісних

структур та радикальні самозміни. Особливу роль у цьому процесі відіграє мистецтво (зокрема музика) як специфічний вид духовного спілкування. Специфіка художнього спілкування полягає у тому, що процес обміну інформацією відбувається через твір, який є засобом спілкування з автором, виконавцем, а також образами мистецтва, «своєрідною трансляцією однієї і тієї ж художньої цінності протягом декількох епох» [74, с. 154].

Образ персонажа у художньому творі функціонує не як об'єкт серед багатьох об'єктів, а як свого роду суб'єкт. Це також стосується зображення природних явищ або речей. «Стверджувати чуже «Я» не як об'єкт, а як інший суб'єкт», – так визначає природу художнього образу М. Бахтін [13, с. 7].

Відбиваючи різні моральні ситуації та вихід із них, мистецтво спонукає людину співчувати, формує систему психічних якостей, емпатійних здібностей, необхідних для міжособистісного спілкування, яке є аспектом духовного спілкування. У ньому музичне мистецтво може виступати як предмет, із приводу котрого відбувається спілкування. Це міжособистісне спілкування поділяється на дві групи: отримання інформації про музику й обмін інформацією з приводу музики. Форми цього спілкування можуть бути різноманітними: лекція, музична бесіда, музична гра, концерт тощо.

Міжособистісне спілкування може відбуватися між індивідом зі сформованим суб'єктивним світом (учитель, старший товариш, батьки), які передають й обмінюються з дитиною музичною інформацією. У процесі спілкування між самими дітьми здійснюється обмін особистісними враженнями, уявленнями про музичне мистецтво.

І. Лісовець [44] виділяє ще один аспект міжособистісного спілкування, де суб'єкт не зацікавлений в отриманні певної інформації, але має потребу в самому процесі спілкування, співбесіднику. Відбувається усвідомлення цінності, унікальності власної індивідуальності, її значущості для іншого, а тим самим, – її абсолютної значущості.

Усі ці компоненти поєднуються ігровою діяльністю, яка є їх неодмінною складовою як форма і засіб.

У грі, як особливому різновиді суспільно-історичної практики, відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування котрим забезпечує пізнання й опанування предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

Гра відіграє велику роль у формуванні та розвитку усіх сторін особистості: розумової, фізичної, моральної, естетичної. Порівняно з іншими формами навчання і виховання перевага гри полягає у тому, що мета досягається непомітно для вихованців, тобто не потребує ніяких засобів тиску на особистість дитини. Вона існує невимушено з установкою на розважальність, на природну форму дозвілля, що для виховання дитини є особливо цінним. Тому А. Лазарев визначає гру як «форму проведення людиною вільного часу, яка... не спрямована на досягнення будь-якого практичного результату, являє собою індивідуальну або колективну розвагу, регламентується правилами, спирається на народні та групові традиції, завдяки яким реалізується будь-якою особистістю легко та з задоволенням» [31, с. 11].

Однак у процесі гри людина задовольняє цілий комплекс потреб суспільної істоти, і, перш за все, потреби у самовираженні та самоствердженні. Гра задовольняє також пізнавальні, комунікативні, естетичні, рекреаційні потреби людини. Завдяки цілеспрямованому використанню ігрових форм дозвілля розв'язуються виховні завдання, відбувається ознайомлення з духовними цінностями.

Підкреслимо, що наявність та розвиненість усіх визначених компонентів структури музично-естетичної культури дитини характеризують рівень її естетичної культури загалом. Ці компоненти, як складові системного утворення, функціонально пов'язані та визначають розвиток один одного.

На наш погляд, запропонований підхід щодо визначення музично-естетичної культури дитини може виступати теоретичною основою для подальшого дослідження.

Важливим чинником процесу формування музично-естетичної культури дітей є сприймання, оскільки на ньому базується спілкування з музичним мистецтвом.

О. Рудницька [59] визначає сприймання як провідний вид художньо-практичної діяльності, підкреслює, що з ним взаємопов'язані різні форми залучення особистості до музики: слухання, виконавство (спів, гра на інструменті, музично-ритмічні рухи), творчість, критичне судження.

Тому на наступному етапі дослідження вважаємо за необхідне визначити особливості музичного сприймання дітей.

1. 2. Особливості музичного сприймання дітей

Розгляд проблеми формування музично-естетичної культури дітей зумовлює необхідність визначення особливостей музичного сприймання з огляду на специфіку цієї вікової категорії. Вітчизняними дослідниками (Н. Аніщенко, Т. Дорошенко, О. Єременко, Л. Коваль, Т. Крижанівська, М. Лещенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Прокоф'єва, О. Ростоський, О. Рудницька, М. Субота, О. Щолокова та ін.) доведена провідна функція сприймання у процесі музичного виховання, визначається сутність сприймання музики та його особливості. У процесі генетико-історичного аналізу проблеми формування образного сприймання музики Л. Прокоф'єва доводить, що музичне мистецтво є провідним засобом естетичного виховання на всіх історичних етапах. При цьому зазначається, що специфіка кожного етапу зумовлюється своєрідністю духовного життя суспільства, тогочасної теорії і практики музичного виховання (визначенням основних видів музичної діяльності в епоху Античності, Середньовіччя, Відродження; створення оригінальних концепцій музичного виховання в період XVII–XVIII ст.; побудова національної системи музичної освіти та виховання наприкінці XIX-початку XX ст.). Авторка підкреслює, що на сучасному етапі під оновленням змісту музичного виховання розуміють введення нових пластів музичної культури: фольклору,

духовної музики, сучасних творів, які мають різні форми і жанри. «Актуальним стає переосмислення ідеї використання виховного потенціалу музичного мистецтва і його ролі в засвоєнні загальнолюдських цінностей, формуванні інтелектуальних і творчих сил, можливості пізнати свій внутрішній світ» [55, с. 9]. Набуває великого значення оцінне, аналітичне ставлення дітей до музичних творів.

Саме сприймання зумовлює успішне залучення особистості до музики, «дозволяє регулювати характер та інтенсивність впливу мистецького твору..., розвивати мотивацію спілкування з музикою, художні потреби, смаки та інші компоненти естетичної свідомості» [59, с. 45].

Проблема сприймання передбачає як багатоаспектність розгляду, так і комплексний підхід до її цілісного вивчення.

У філософській, психологічній, соціологічній, мистецтвознавчій літературі існують різні погляди щодо природи сприймання, які необхідно враховувати під час педагогічної інтерпретації цього феномену.

Так, сприйняття визначається як складова процесу пізнання, «психічний процес відображення у свідомості людини предметів та явищ» (А. Петровський); «складний процес прийому та перетворення інформації, що забезпечує організму відображення об'єктивної реальності та орієнтацію в оточуючому середовищі» (Педагогічний енциклопедичний словник); «процес, у якому поєднуються розуміння і переживання змісту твору мистецтва з естетичною насолодою» (Естетичне виховання: Довідник). Наведені визначення дозволяють зробити висновки: сприймання є неодмінним елементом пізнання і складовою практичної діяльності особистості. Цей факт дає підставу розглядати сприймання з позиції діяльнісного підходу.

Художньому сприйманню, як специфічному виду художньо-практичної діяльності, притаманні певні особливості. Перш за все, воно має деяку подібність до творчості митця: митець утілює в художні твори наслідки свого мислення і

переживання світу, а той, хто сприймає твір мистецтва, збагачує свої уявлення про діяльність, рухаючись у зворотному напрямку (від результату сприймання твору загалом до втіленої в ньому ідеї). При цьому відбувається не просто відтворення художнього образу у свідомості, а складний процес співучасті та співтворчості суб'єкта сприймання, де «на основі інтенсивної праці уяви у реципієнта формується новий образ переживання, в якому ідея, що закладена у творі митцем, мов би заново народжується» [74, с. 49-50].

На основі цієї тези художнє сприймання можна вважати творчим процесом, спрямованим на досягнення й осмислення значень, притаманних мистецтву, зокрема музиці.

Е. Назайкінський [52] слушно зауважує, що «сприймання музики» слід розуміти як процес, зміст якого відображає ситуацію, у якій суб'єктом дії є людина з нормальним слухом, а діючим об'єктом – акустичні сигнали, що виникають при відтворенні музики на музичному інструменті, у співі, у звукозапису тощо. Співзвучним з цим визначенням є висловлювання О. Еременко щодо процесу музичного сприймання. Виходячи з розуміння сприймання як чуттєвого відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності дії на органи чуття, авторка підкреслює, що «музичне сприймання – це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом особистості, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку музичних здібностей, психологічними особливостями». На думку М. Суботи, «сприймання музики» має певні аспекти розглядання. Одним із них є елементарна «акустична перцепція звукових сигналів – сприйняття, що охоплює музику лише як предметний матеріальний процес», а другим – сприймання, адекватне музиці, як сфері втілення у музичній матерії ідеально уявлюваного художнього процесу [66, с. 10-11].

У музичному сприйманні діють загальні закономірності, притаманні різним видам мистецтва. Професор філософії та виховання Лондонського університету Луїс Рейд стверджує,

що художній твір як суб'єктивне відображення дійсності породжує специфічну реакцію, «своєрідне переплетіння емоцій, почуттів, фантазій, думок у того, хто його сприймає» [85, с. 19]. Тобто дитина, сприймаючи красу мистецтва, переживаючи її, реагує не тільки чуттєво, а й інтелектуально. При цьому важливим моментом, на думку вченого, є підготовленість особистості до пізнання мистецтва. Суб'єкт сприймання має володіти запасом мистецтвознавчих знань й водночас уміти відчувати красу. «Людина може не знати, що співчуття – це висока чеснота, або, що автопортрет Рембранта – видатний художній твір. Але якщо особистість ніколи не пережила задоволення від того, що колись співчувала, допомагала в горі, не відчувала краси автопортрету, не замиливалась ним, то вона, – як справедливо підкреслює Л. Рейд, – не знає мистецтва» [85, с. 20].

Отже, завдання естетичного виховання полягає в одночасному збагаченні особистості інформацією і чуттєвим досвідом, оскільки недоліки різноманітних навчальних підходів учений убачає у домінуванні однієї зі сторін сприймання. Він переконаний, що «не може бути знань без почуттів і не можна відчувати, не знаючи» [85, с. 15].

Необхідно враховувати, що «людська психіка – складне інтегроване явище, а не спрощена сума двох сфер (абстрактно-логічної та чуттєво-емоційної). Девід Бест підкреслює, що естетичним почуттям властиве раціональне, когнітивне так само, як й афективне, підсвідоме» [84, с. 84]. Аналіз теоретичних розробок із питань сутності та структури сприймання музики дозволяє визначити компоненти, що утворюють це явище, а саме: перцептивний, емоційний та раціональний компоненти у їхній взаємодії. Названі компоненти притаманні будь-якому сприйняттю, однак для процесу сприймання музики воно набуває особливого значення. Музичне сприймання носить інтегративний характер, і, як вважає О. Рудницька [31], відбувається водночас у формі почуттів, уявлень, асоціативного мислення, тобто являє собою комплексну психічну діяльність, що

має виключне значення для формування розумово-почуттєвої активності у процесі музично-естетичного виховання особистості.

Визначальним кроком цього складного процесу є безпосередній відображувальний етап, тобто елементарна «акустична перцепція звукових символів» [51], де почуте починає діяти на примітивному рівні органа слуху. Саме на цьому рівні сприйняття відбувається фіксування висоти і тембру звуків, складу акордів і тривалостей пауз, що в подальшому стає своєрідним ключем для прочитання змістового (смыслового) коду, закладеного композитором у музичний твір. Але, за думкою Б. Теплова, «найвитонченіше розрізнення окремих сторін звукової тканини не можна ще назвати музичним сприйманням, якщо воно є тільки розрізненням звукових комплексів, а не їх виразного значення» [71, с. 101]. У психолого-педагогічних дослідженнях особливо підкреслюється роль чуттєвого чинника у зв'язку з чим у системі послідовно визначених дій, спрямованих на засвоєння музичного твору, вченими на перше місце ставляться музичні емоції. Саме через емоцію відбувається сприйняття музики, але «емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання» [71, с. 51]. Одночасно Теплов підкреслює, що емоційне переживання тільки тоді буде музичним, коли воно стає переживанням виразного значення музичних образів, а не ростом емоцій під час музики [71, с. 96-112].

Глибоке сприймання твору можливе лише за умов співпереживання (емоційного відгуку на прослухане), що сприяє певній ідентифікації емоційних джерел митця і безпосереднього слухача. При цьому, як вважає О. Олексюк, саме емпатичне співпереживання у процесі музичного сприймання виступає необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісно суб'єктивним «Я» композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою «Ми» - сферою інтерсуб'єктивності. У свою чергу, інтерсуб'єктивність виступає «гарантом морально-естетичного осягнення музики, оскільки містить тенденцію до

самоусвідомленої ідентифікації особистості як з музичним цілим, історично закріпленим у ньому людським досвідом естетичних відношень. Духовно-почуттєві переживання у цьому випадку набувають нових специфічних рис, вони виходять за межі чисто суб'єктивного» емоційно-емфатичного реагування на музику й утворюють афективно-інтелектуальну системну єдність [53, с. 18-19].

Емоційна реакція, що виникає у реципієнта в процесі сприймання, зумовлена потребами, які задовольняються інформацією, закладеною у творі. Саме індивідуально-особистісний характер потреб кожного суб'єкта, а також багатоаспектність інформації, що містить музичний матеріал, породжують широкий діапазон емоцій у різних слухачів одного й того ж твору.

Цей рівень музичного сприймання правомірно визначити як другий етап комплексного психічного процесу.

Вищим рівнем емоційно-сислового осягнення музики є створення художніх образів, що формуються на базі інтелектуальних механізмів психіки. Це потребує не тільки чуттєво-споглядального переживання, але складної пошукової аналітико-синтетичної роботи свідомості, спрямованої на виділення й об'єднання основних елементів звукової тканини твору, їхнє осмислення на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів. Така синкретична єдність основних компонентів (емоційного і раціонального) дозволяє на ґрунті набутого емоційним шляхом музичного досвіду здійснювати у подальшому розширення інформації.

Спираючись на визначену структуру музичного сприймання, а також вихідні положення щодо типу музикальності (за С. Науменко), О. Єременко [55] здійснює типологізацію музичного сприймання (образне, асоціативне, аналітичне) за такими критеріями: емоційність сприймання; творча уява (звукообразність, асоціативність, аналітичність, репродуктивність); пізнавальна активність. При цьому образний тип визначається як вищий рівень музичного сприймання, що харак-

теризується яскраво вираженою емоційністю дітей, їхнім творчим сприйманням образу, настрою, характеру музичного твору.

В. Блудова [16] порівнює процес сприймання зі «своєрідними сходами»: досягнення високих рівнів сприймання зумовлено відповідними рівнями підготовки суб'єкта до спілкування з музикою. Реципієнт має пройти їх повністю і досягти вершини розуміння авторського задуму, або зупиняється всередині, чи зовсім не піднімається вище першого поверху. Розвиваючи цю думку, О. Рудницька робить слушні висновки, що «зростання суспільно-виховної дії музики передбачає, перш за все, підготовку реципієнта до цілісного сприйняття, яке створює необхідні умови для глибокого розуміння художніх цінностей мистецтва» [59, с. 50].

Наведене положення викликає особливий інтерес для нашого дослідження, тому що у ньому найбільш повно розкривається сутність музичного сприймання, а визначені рівні («сходи») цього складного психічного процесу можуть стати орієнтирами (основою) у послідовному процесі формування музично-естетичної культури дітей.

Формування активного ставлення особистості до музичного мистецтва у процесі спілкування з ним потребує глибокого усвідомлення основних детермінант, у переліку котрих важливе місце належить знанням про вікові й індивідуальні особливості людини. Так, розкриваючи особливості сприйняття народної художньої творчості дітьми, Е. Цибуля [75] в переліку об'єкт-суб'єктних чинників зазначає певні характеристики мікросередовища, психофізіологічні особливості, емоційну культуру, структуру мотиваційних потреб й інтересів тощо. Це правомірно віднести і до сприймання музичного мистецтва.

Спілкування з музичним мистецтвом – це складний процес взаємодії твору та слухача, в якому кожен із них може виступати водночас суб'єктом й об'єктом дії. Ефективність результату сприймання музики залежить як від особливостей самого твору, так і від реципієнта.

Досвід багатьох музикантів-педагогів, власний досвід роботи у музичній школі та клубному об'єднанні дозволяють підкреслити підвищену чутливість до якостей предметів і явищ, що виступає сприятливою умовою розвитку спостережливості, естетичних почуттів, які є необхідними для процесу формування навичок музичного сприймання. З цього приводу Т. Дорошенко висловлює думку, що «розвинений апарат відчуттів» дає можливість дітям пізнавати множинність властивостей предметів, явищ природи, продуктів людської праці, сприяє тому, що діти стають чутливіші до гармонійних і дисгармонійних сполучень кольорів, звуків, рухів тощо. Зростає також і рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура.

Особливий інтерес викликають наукові праці, в яких характеризується музичне сприймання з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей [6; 28; 30; 29; 55; 75]. Дослідники вважають цей вік початковим етапом сенситивного періоду художньо-естетичного сприймання. «Втрата в етичному вихованні у дошкільний і шкільний період майже непоправна в цьому віці, коли емоційно-духовна сутність перекривається диктатурою логіко-раціонального мислення» [54, с. 137].

Дітям цього віку притаманні безпосередність, яскрава емоційність, гострота і свіжість сприймання, споглядальність, детерміновані особливостями вищої нервової діяльності. Вони з безпосередньою допитливістю сприймають довкілля, однак сприймання характеризується значною диференційованістю. Зазначимо, що наочне, наявне сприймається значно краще, чіткіше, ніж символічне, схематичне зображення.

Результати багатьох досліджень (Т. Дорошенко, О. Ростовський, Ю. Соколовський, К. Тарасова, Е. Цибуля та ін.) свідчать про те, що у дитинстві переважає сенсомоторний характер музичного сприймання [28; 58; 75]. Автори зазначають, що діти віддають перевагу веселій моторній музиці, «особливо реагують на масивність і динаміку звучання, на темп і регістр, темброву палітру музики і загальний тонус звучання ...»

сприймання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів)» [58, с. 104-105]. О. Ростовський [75] підкреслює, що ритмізована і мальовнича музика відповідає досвіду дітей та їхнім потребам в активних проявах. Це пояснюється насамперед тим, що ритмічна природа музики засвоюється дитиною ще до народження через рецептори її матері, а продовжує засвоюватись протягом усього ритмічно організованого життя.

Музичні твори, що відрізняються рельєфністю розвитку музичного образу, наявністю легко відчутних кульмінацій викликає емоційний відгук, що виявляється у безпосередньому прагненні дітей рухами тіла, рук, ніг; передати деякі засоби виразності [28].

З метою подолання однобічної орієнтації на визначення характеру музичного твору система музично-естетичного виховання має бути спрямована на поступове формування мелодико-ритмічного рівня сприймання, розвиток звуковисотного слуху, інтонаційного досвіду, розширення емоційного поля. Процес спілкування з музичним твором супроводжується певним відкриттям для себе фразного змісту музики. Н. Аніщенко [6] особливо звертає увагу на таку рису, як певний інтерес винахідника .

Однак при цьому варто зазначити, що емоційний відгук має специфічний для цього віку характер. Музичний твір сприймається не як естетичний об'єкт, а лише як зовнішній збуджувач емоцій. У зв'язку з цим, надаючи характеристику музичному творові, діти обмежуються констатацією, переліком, звичайними визначеннями настрою і темпу, типу «весела», «сумна», «швидка», «повільна» та ін. Як бачимо, подібні відповіді дітей односкладні та завжди аргументовані, у них відсутні будь-які художні узагальнення. При цьому оцінка твору має безпосередньо емоційний характер без глибоко проникнення у його смислову тканину. Як підкреслюють Т. Аболіна, Н. Міропольська [2; 21], сприймання художніх творів носить елементарний характер і пов'язано з інтересом,

який характеризується випадковістю, короткочасністю, поверховістю. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що дітям притаманно поверхове сприймання музичних звучань.

Іншою специфічною рисою музичного сприйняття у цьому віці є синкретичність, невміння розмежувати основні параметри музичного матеріалу: зміст та форму, думки і почуття, тобто схильність сприймати цілісно, суцільно, сповна, без усякого дробіння, без усякого роз'єднання [51]. Наслідком такого сприйняття є сприйняття музичного твору як цілісного музичного образу. О. Ростовський [58] особливо звертає увагу на те, що діти не відділяють власне музичне враження від вражень загальних, які супроводжують сприймання музики, не розчленовують окремі засоби виразності, не визначають їхні ролі у створенні музичного образу. Складнішу музику діти сприймають вибірково, уловлюючи в ній лише те, що їм зрозуміліше і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі.

Перцептивний рівень сприймання музики на початковому етапі зумовлений не тільки особистісними якостями (внутрішніми регуляторами) дітей, а й соціальними чинниками, важливим із яких є досвід спілкування з музикою, який, за думкою Е. Цибулі [75], набувається під впливом родинного оточення, зокрема смаків, потреб. Сприятлива художньо-естетична атмосфера у сім'ї є стартовою умовою, актом сформованості художнього смаку дитини. Автором наголошується активна участь дітей у безпосередній художньо-творчій діяльності в процесі комунікативних контактів у сфері вільного часу.

Психологи П. Гальперін, В. Давидов, А. Зак, Д. Ельконін, Л. Занков та ін. упевнені, що ця вікова категорія здатна до активного розвитку музичного сприйняття, що в подальшому забезпечує творчу спрямованість інших видів музично-естетичної діяльності. Від безпосередньо перцептивних реакцій через емоційно-смыслову діяльність діти можуть досягти естетичної насолоди. Саме на цьому етапі відбувається розуміння сутності художнього твору, а також присвоєння дитиною нормативних критеріїв соціальних за своєю природою

відношень, переведення того, що вона знає в особистісний смисл. Це дозволяє визначити залежність внутрішньої діяльності з переосмислення власного емоційного й інтелектуального досвіду від спрямованості особистісного ставлення до мистецтва.

В орієнтації дітей на засвоєння музичного твору необхідно формувати спрямованість не на запам'ятовування музичних образів, дій, а на усвідомлене засвоєння змісту, форми, динамічних характеристик, пов'язаних з ладо-інтонаційним і ритмічним аналізом, порівнянням засобів музичної виразності. Такий підхід створює умови для подальшого посилення точності сприйняття та відтворення звукових сигналів, взаємозв'язків між мелодичним, гармонійним, ритмічним слухом процесами музичного запам'ятовування, емоційної чутливості. Н. Ветлугіна полягає на необхідності створення педагогічної системи, яка забезпечить логіку та послідовності розвитку музичного сприймання. Авторка пропонує шлях спеціального добору творів, кожний з яких викликає певні емоції та почуття. Це сприяє розвитку найпростіших музично-слухових навичок, умінь визначати настрій, характер твору, своєрідність засобів музичної виразності.

У свою чергу, С. Науменко [53] вважає за необхідне врахування особливостей сприйняття дітей згідно з основними типами музичності: емоційно-образного, раціонального, репродуктивного.

Беручи до уваги деякі характерологічні якості музичного сприйняття, слід усвідомлювати здатність особистості до розвитку активності у процесі спілкування з музичним твором. Це можливо за умов виникнення «хвороби нав'язування» з боку педагога чи керівника, враховуючи особливу схильність дітей до «наслідування» думок, ставлень та висловлювань дорослих (батьків, викладачів, керівників гуртків та об'єднань тощо).

Однак виникає запитання, яким чином досягти адекватного сприймання музичного твору, якщо викреслити з освітнього

процесу будь-яку словесну інформацію щодо змісту, форми, жанру тощо. Зауважимо, що під адекватним сприйманням маємо на увазі не повне, тобто дзеркальне відбиття у свідомості дитини творчого задуму митця, а у розумінні й осягненні основного ідейно-емоційного змісту, що базується на власному переживанні й інтерпретації. У зв'язку з цим можна погодитись з думкою О. Рудницької, що необхідним засобом пізнання музичного твору є його аналіз. «Саме він утворює передумови вірного розуміння естетичного кредо та світоглядних позицій композитора, застосування в процесі музичного пізнання історико-теоретичних знань, співставлення різних творчих стилів. Такий спосіб може привести до важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музики» [59, с. 61].

Доцільним й ефективним засобом для цього є комплексне використання різних видів мистецтва (образотворче мистецтво, література, театральне мистецтво, кіномистецтво), бо саме об'єднаний мистецький вплив сприяє поглибленому розумінню і переживанню музичних творів, розширенню меж образних уявлень. Твори доцільно добирати як схожі за змістом, так і різні. Але вони повинні мати певну спільність – ідейно-художню спрямованість, емоційний настрій, характер. Уміння дітей порівнювати твори різних видів мистецтва стимулює асоціативність сприймання.

1. 3. Методика формування музично-естетичної культури дітей

Аналіз досвіду культурно-дозвіллевої діяльності на базі різнопрофільних творчих колективів дає підставу визначити їх як оптимальне середовище для розвитку цілісної творчої особистості, формування музично-естетичної культури. З огляду на це, діяльність дітей в умовах клубного об'єднання була обрана для педагогічного керівництва процесом формування музично-естетичної культури дітей. Оскільки музично-

естетичне виховання можна визначити як процес, що забезпечує послідовний, систематизований, цілеспрямований естетичний розвиток особистості, то при визначенні його особливостей необхідно звернути увагу щонайперше на зміст і шляхи формування музично-естетичної культури. Розробляючи методику музично-естетичного виховання, вважали за необхідне спиратися на загальне розуміння змісту виховання, який В. Чепелєв визначає як «формування духовності, загальнолюдських та культурно-національних цінностей, ціннісних орієнтацій моральних, естетичних та ін., уявлень про істину, добро, красу, благо, справедливість, чесність тощо» [77, с. 33]. При розробці моделі процесу формування музично-естетичної культури дітей враховувались узагальнений досвід культурно-дозвіллевих закладів, а також результати власної дослідницько-експериментальної роботи.

В основі цієї моделі була організація музично-естетичної діяльності дітей в умовах клубного об'єднання з акцентуацією на активні форми і види роботи. Ми виходили з положення, що саме клубна діяльність є одним із дієвих каналів передачі та розвитку духовних цінностей.

Колектив клубного об'єднання можна розглядати як особливе рефлексивне середовище, в якому дитина відчуває себе особистістю. Необхідно особливо підкреслити, що «формування цінностей свідомості може здійснюватися тільки в процесі діалогу, взаємодії суб'єкта з як рівним йому суб'єктом, а не тільки як з об'єктом просвітницької діяльності» [77, с. 33]. Саме такі взаємини значною мірою сприяють задоволенню пізнавальних потреб дитини, створенню умов для їхнього зміцнення і поглиблення. З огляду на це, визначено такі структурні складові педагогічного процесу в умовах клубного об'єднання: постановка спільної мети; прийняття її як ціннісної орієнтації; співтворчість і самореалізація в досягненні цієї мети.

Співтворчість, як підкреслює Т. Суцєнко [68], відбувається в умовах максимальної емоційної зручності, урахування

духовно-творчих потенцій кожної дитини, її власного погляду чи позиції. У процесі співтворчості дитина виявляє музичні задатки, свідомо керує власними почуттями стосовно музичного мистецтва.

Стрижнем розробленої моделі було визначено систему спілкування з музичним мистецтвом, зорієнтовану на його сприйняття, осмислення й опанування, тобто на активне ставлення до музики.

Сутність й особливості технології організації процесу формування музично-естетичної культури дітей в умовах клубного об'єднання полягають у тому, що кожний виховний цикл (процес вирішення окремого завдання або групи завдань) має починатися з фази підготовки організаторів. Аналіз практичної роботи дозволяє зробити висновок, що організатор музичного дозвілля об'єктивно повинен реалізовувати такі функції:

- діагностичну (вивчення умов та середовища виховання, ефективності виховних зусиль, учасників колективу, їхніх інтересів і потреб, наявність музичного досвіду, особистісних якостей);
- цільової орієнтації (визначення цілей виховної діяльності);
- мотиваційну (формування мотивів діяльності);
- змістову (вибір змісту діяльності, послідовності виховних завдань);
- планування (розробка планів виховної діяльності, моделювання музично-творчих актів та дій);
- організаторську (організаційне забезпечення педагогічного замислу);
- комунікативну (встановлення контакту з членами дитячого клубного об'єднання, взаєморозуміння, атмосфери довіри і співробітництва).

На етапі підготовки до сприйняття виховного впливу необхідно здійснити організаційно-спонукаючі дії, тобто сформувати у дітей психологічну готовність до вирішення музичних завдань. На центральному етапі реалізації педагогічних

замислів у конкретному виховному акті здійснюється формуюча функція, яка забезпечує перехід виховних цілей у цільову орієнтацію. На контрольному етапі домінують оціночна й аналітична функції. На заключному етапі здійснюється корекція та творча робота (пошук нових форм і методів).

Згідно з обґрунтованими організаційними етапами та функціями відбувається добір відповідних методів. Так, педагогічна діагностика передбачає використання специфічних діагностичних методів (спостереження, соціометричний аналіз, опитування, звукова анкета та ін.).

Ціле-орієнтаційними методами є добір виховних завдань, їхня диференціація і ранжування. Планування процесу передбачає використання методів структурування, персоніфікації, а також добір форм виховного впливу.

Організація музично-дозвіллевої діяльності – це насамперед організація колективної діяльності.

Реалізація стимулюючої функції можлива при застосуванні методів психологічного забезпечення, а саме: актуалізації значущих цілей, мотивації певного типу діяльності і поведінки та їхнього формування, розвитку значущих психологічних станів і відношень. Їхнє сукупне використання забезпечує готовність до вирішення музично-творчих завдань, повноцінне сприйняття музичного мистецтва.

Комунікативна функція полягає в упровадженні у практичну діяльність методів, що сприяють, з одного боку, встановленню контакту між автором та учасниками колективу, а з іншого, – формуванню необхідних взаємовідносин між самими учасниками. Це вибір «опорних позицій» (тобто орієнтація на позитивні якості особистості), адаптування відношень на безконфліктній основі на початковому етапі, спільне вироблення нормативних відношень і перехід до довірливих стосунків, поетапне ускладнення взаємної відповідальності, орієнтація на співробітництво і співтворчість.

Формування музично-естетичної культури дітей передбачає вирішення цілого комплексу завдань. Відповідно до них

необхідно використовувати систему методів, які б могли бути адаптовані в умовах дитячого клубного об'єднання: опора на активність учасника колективу, на музично-естетичний досвід, самостійний пошук істини, колективне вирішення різноманітних завдань, обмін інформацією.

Моделювання процесу формування музично-естетичної культури зумовлює необхідність розробки системи впливів, спрямованих на розвиток стійкого інтересу до музичного мистецтва у різноманітних формах спілкування з ним. По-перше, це безпосереднє залучення до найкращих надбань музичного мистецтва як духовних цінностей. По-друге, використання музики як ілюстративного матеріалу, за допомогою котрого (тобто його особливих художніх засобів) цей матеріал можна зробити доступнішим, яскравішим, виразнішим, переконливішим. По-третє, музичне мистецтво може сприйматися дітьми у реальних життєвих ситуаціях (обрядках, святах тощо) з відповідним музично-художнім оформленням.

Створення такої методики передбачає розробку комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на розкриття естетичної цінності музичного мистецтва та визначення способів його свідомого опанування.

Орієнтація на всебічний розвиток особистості є неодмінною умовою вдосконалення музично-виховного процесу в дитячому колективі. У зв'язку з цим основою педагогічного керівництва процесом формування музично-естетичної культури дітей має стати принцип індивідуалізації виховного впливу, що спирається на провідні мотиви діяльності кожної особистості.

Індивідуалізація виховного впливу – це урахування багатьох конкретних особливостей, притаманних конкретній людині, що функціонує в конкретному середовищі і соціально-культурній ситуації. У свою чергу, індивідуальність – це сукупність тих якостей особистості, які надають їй неповторної своєрідності і виявляються в особливостях її думок, почуттів і дій. Індивідуальність яскраво проявляється у неповторній

психологічній атмосфері, яка створюється навколо кожної дитини у сім'ї, у процесі навчання, дозвілля, дитина почуває себе максимально розкутою і вільною. Індивідуалізація в процесі музичного дозвілля найповніше реалізується за умов здійснення особистісного підходу до будь-якої форми організованого дозвілля. У виховному процесі в клубі вона полягає в урахуванні особистісних якостей учасника і дає можливість реалізувати особистісно-рольовий підхід до музично-виховної роботи, яка інтегрує аспекти стимулювання творчих потенцій особистості.

При плануванні організації музично-виховного процесу передбачається реальне прийняття кожним членом клубного об'єднання нової ролі, нового місця в системі колективних міжособистісних стосунків у процесі спілкування з музичним мистецтвом, які за певних умов можуть стати джерелом музично-естетичного розвитку особистості і реалізації індивідуальних здібностей.

Реалізація особистісно-рольового підходу до індивідуалізації процесу виховання у клубному об'єднанні здійснювалась на основі:

- спільної діяльності;
- максимуму особистого вкладу (найвищої соціально-культурної активності кожного);
- інтенсифікації діяльності через спілкування (збагачення соціально-культурної діяльності шляхом цілеспрямованого спілкування);
- зміни соціальних ролей та забезпечення рольової перспективи.

Робота, спрямована на залучення дітей до музичного мистецтва, передбачала формування понять, оволодіння музичними знаннями, вміннями і навичками за принципом послідовного ускладнення музично-естетичних завдань, змісту, форм і методів педагогічного впливу відповідно до розвитку музично-естетичного досвіду учасників колективу. Це не спрощений процес, а поступовий розвиток музичного сприймання за

своєрідними «сходами» від перцептивного рівня до емоційно-смыслового і музично-естетичної діяльності від репродуктивної до активно-творчої. Планування роботи за таким принципом зумовлює необхідність збагачення музичного досвіду не спонтанно, а у певній системі.

Обґрунтування моделі формування музично-естетичної культури дітей дало змогу визначити змістову структуру виховного процесу, яка репрезентує єдність трьох взаємопов'язаних елементів та певну логіку і послідовність їхньої реалізації: інформаційне забезпечення; ціннісна інтерпретація; спонукання дитини до творчо-пізнавальної діяльності. Виділенні структурні компоненти свідчать про наявність та реалізацію функцій просвітницької, власне виховної та стимулюючої спрямованості. Водночас треба акцентувати аспект циклічної повторюваності зазначених елементів, які на кожному послідовному етапі мають тенденцію до ускладнення і якісно нового вираження. Це передбачає, що на кожному етапі занять у клубному об'єднанні продовжується закріплення, розширення, ускладнення знань, умінь і навичок, розвиток творчих здібностей, які склали зміст роботи на попередньому етапі.

Методична програма з формування музично-естетичної культури передбачає вирішення таких педагогічних завдань:

- формування позитивних установок і стійкого інтересу до спілкування з мистецтвом;
- розширення інформаційно-слухацького досвіду;
- засвоєння засобів художньої виразності;
- збагачення чуттєво-емоційного досвіду;
- формування емоційно-оцінного ставлення до музики;
- стимулювання творчої діяльності.

Одночасно з-поміж важливих проблем музично-естетичного виховання дітей вирішувалося питання співвідношення, за визначенням В. Лутая, «двох суперечливих завдань педагогічної діяльності: 1) забезпечення передачі здобутків існуючих досягнень культури від покоління до покоління... і 2) виховання людей нового типу культури ...» [73, с. 131].

Комплексна методична програма включала три етапи, за якими визначалися музично-виховні завдання, що реалізуються через систему етапних методик. Ці відносно самостійні методики відбивають специфічні для кожного етапу цілі та завдання, відповідні форми і методи організації музично-естетичної діяльності, суб'єктивні й об'єктивні чинники, що набувають значення основних детермінант виховного процесу, а також основних критеріїв сформованості результатів діяльності на кожному етапі.

Усі компоненти взаємопов'язані в цілісному процесі спілкування дитини з музичним мистецтвом, що становить основу формування музичної культури.

Перший етап – *організаційно-спонукальний*.

Першочергове завдання першого етапу полягає у створенні музично-естетичного середовища як необхідного чинника впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини. Таке середовище має стати передумовою для сприйняття музики дитиною як складової її життєдіяльності. У зв'язку з цим змістовим наповненням першого етапу має бути інформація про музичне мистецтво загального характеру, яка розкриває роль музики в житті людини та її основні функції. Крім того, передбачається надання елементарних знань з музичної грамоти.

На орієнтаційно-спонукальному етапі формуються загальні установки, що викликають зацікавленість та позитивне ставлення до музичного мистецтва загалом завдяки безпосередньому залученню до нього в умовах невимушеного спілкування. При цьому важливо уникати надмірної заформалізованості завдань, що призводить до емоційно-образного спрощення пізнавального процесу.

Спрямованість на отримання дитиною художньо збагачених життєвих вражень під час занять – це головний педагогічний акцент, який має забезпечувати зв'язок музики з безпосереднім спостереженням життя.

Відомо, що для справжнього музиканта важлива не стільки композиторська майстерність митця, скільки його здатність

помітити і почути в життєвому просторі нове і цінне, яскраве і дивовижне, що викликає широкий спектр емоцій й утілюється в оригінальні, неповторні музично-інтонаційні образи. Тому доцільно розпочинати цикл занять з тематики «Ти і музика навколо тебе».

Добір стрижневих методів на початковому етапі залучення дітей до музичного мистецтва зумовлюється необхідністю актуалізувати джерела стимулювання музичного інтересу – зміст дидактичного матеріалу і засоби організації пізнавальної діяльності дітей (оповідання, бесіди, екскурсії, ігри, екскурсії тощо). Бажано, щоб запроваджувалися ігрові форми діяльності, які створювали б передумови для розвитку художньо-творчої самостійності: вибір ролі за бажанням, вільне фантазування, втілення ролі у стосунках з іншими дітьми, виявлення зовнішніх ознак виразності тощо.

Педагогічне керівництво полягає у переведенні набутого життєвого ігрового досвіду дитини на рівень художнього мовлення з посиленням уваги до виразності міміки, рухів тощо. Виконання дітьми завдань має супроводжуватись наслідуванням зразків і носить репродуктивний характер.

Завдяки ігровим ситуаціям у дітей стимулюються процеси споглядання, спостереження та сприйняття довкілля, виникають специфічні музичні (інтонаційно-образні) уявлення.

Другий етап – *змістовий*. Опанування художньо-естетичною мовою музичного мистецтва здійснювалося у процесі теоретичного осмислення й емоційно збагаченої перцепції.

Принцип інформаційного забезпечення (збагачення інформаційного фонду) полягало у поступовому переході від загальних уявлень про музичне мистецтво (на першому етапі) до більш глибокого проникнення у сутність, осягнення специфіки засобів виразності та жанрової палітри музики.

Одним із важливих аспектів формування музично-естетичної культури є набуття слухацького досвіду, оскільки дитина у майбутньому стає слухачем з притаманними йому інтересами і смаками. Музикознавець Дмитрієва [25] вважає,

що саме від формування слухової музичної культури, накопичення слухацького досвіду залежить чи буде людина усвідомлювати свій внутрішній світ під час спілкування з мистецтвом.

Грунтуючись на положенні, що набуття музично-перцептивного досвіду може здійснюватись у процесі вільного слухання, рекомендується широко використовувати різноманітну музику: класичну, народну, сучасну розважальну (тільки високохудожні її зразки). Запровадження прослуховування одного музичного твору в різному виконанні, буде до того ж сприяти формуванню уявлень про виконавські стилі.

На даному етапі за допомогою циклу занять «У музичній скарбниці» передбачається розкрити особливості творчості, стилю окремих композиторів із урахуванням історичної епохи й умов їхньої життєдіяльності; народної музичної спадщини тощо. Завдяки цьому у дітей формуються уявлення про основні засоби втілення музичних образів.

Основне завдання емоційно-перцептивного рівня полягає у збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду дитини, переживань, емоцій, почуттів, вражень, відношень у процесі безпосереднього контакту з певними музичними творами, обраними для ознайомлення.

Це завдання детермінується концептуальним положенням музичної педагогіки, згідно з яким чуттєво-емоційне сприйняття музичного твору сприяє цілісному осягненню особистістю його образного змісту, активізації образного мислення. Вважається за необхідне орієнтувати дітей на визначення емоційного ядра музичного твору, на емоційно-естетичне переживання його образного змісту.

Основною метою педагогічного керівництва музичним сприйманням визначається не ідентифікація музичних образів авторським замислом, а надання можливості створення власних уявлень, розвитку образного мислення дітей на підставі індивідуальних музичних вражень та емоційно-чуттєвих переживань. Саме це дає змогу уникати так званої «хвороби

нав'язування» з боку як композитора, так і власне керівника, оскільки діти, реагуючи на почуте, мають висловлювати власне ставлення та оцінку.

Цілісне усвідомлення й осягнення музичного образу, за думкою Н. Гузій, сприяє виникненню потреби в естетичному оцінюванні і стає основою для створення і закріплення у свідомості дітей певних ціннісних еталонів. Водночас автор підкреслює, що «виникнення ціннісних первинних емоційно-естетичних реакцій потребує яскравості емоційних вражень» [25, с. 109]. У зв'язку з цим, для досягнення визначеної мети, перш за все, важливо використовувати різні мистецтва (образотворче, театральне, кіномистецтво, літературу). Твори необхідно добирати як подібні за змістом, так і несхожі. Обрані зразки доцільно зіставляти зі спільною ідейно-художньою основою, аналогічні за характером, ідентичні з огляду на гаму виражених у них настроїв, емоцій, почуттів. Порівняння творів різних видів мистецтва збагачує процес сприймання музики.

Процес слухання (сприйняття) музики має бути педагогічно доцільним і грамотно систематизованим. Важливо враховувати, що як зниження, так і завищення вимог до музичного матеріалу негативно відбивається на результатах музично-естетичного виховання, зокрема передчасне запровадження занадто складної серйозної музики також гальмує розвиток інтересу до музичного мистецтва.

До переліку музичних творів, які пропонуються для слухання, необхідно включати як класичну, народну, так і сучасну музику. Пісенний репертуар потрібно добирати з цікавим та доступним літературним текстом.

Наступною ланкою процесу музичного сприймання є осмислення прослуханого матеріалу, яке ґрунтується на сформованих естетичних судженнях особистості і надає можливість глибше осягнути й усвідомити зміст музичного твору.

На даному етапі потрібно використовувати метод об'єктивізації, сутність якого полягає у передачі музичного настрою та змісту власних асоціативних уявлень у малюнках або

кольорових символах, пластичному моделюванні руху музики, розповідях дітей про свої враження.

Оціночне ставлення репрезентує раціонально-логічний рівень розумової діяльності особистості, яка стимулює установку «на обробку чуттєвих даних, на стеження за емоційно-виразним рухом музики, на диференціацію елементів музичної мови» [30, с. 18].

Третій етап – *активно-діяльнісний* – спрямовується на формування активного ставлення до музичного мистецтва. Його можна визначити як інтегроване вираження особистого ставлення дитини до музичного мистецтва, що проявляється у сукупності дій і психічних процесів у різних видах діяльності. Активне ставлення, на наш погляд, має два різнохарактерних прояви. Перший реалізується в особистісному відношенні як емоційно-естетичний відгук у процесі музичного сприймання; в індивідуальних естетичних судженнях, що ґрунтуються на суспільно визначених ціннісних й особистих художньо-естетичних уявленнях.

Сутність другого полягає у безпосередніх діях, які так чи інакше пов'язані з музичним мистецтвом. У цьому випадку дитина бере участь у підготовці та проведенні різноманітних музичних заходів. При цьому вона набуває вміння самостійно користуватися різними формами музичної інформації та здатності аналізувати набуті знання, робити висновки і висловлювати свої думки. За складові цього процесу можна визначити: інформаційний пошук «Я» власної моделі розуміння отриманої художньої інформації та її безпосереднє втілення у певних видах творчої діяльності. Ці види діяльності носять дослідницький характер і мають бути адаптовані в різноманітних організаційних формах творчо-пізнавального процесу з урахуванням їх специфіки та педагогічних можливостей. У своїй сукупності вони складають системне утворення, яке передбачає їхню реалізацію у певній логічній послідовності.

Сутність ціннісної інтерпретації на даному етапі формування музично-естетичної культури полягає в усвідомленні

естетичної цінності як окремих, так і музичного мистецтва загалом, встановленні певних змістовних зав'язків між музикою та іншими видами мистецтв і життєвими явищами.

Ефективність процесу спілкування з музичним мистецтвом забезпечується комплексом методів, різних за своєю виховною значущістю (метод підтримки, проблемні та дослідницькі методи, спрямовані на активізацію творчо-пізнавальної діяльності). Так, метод «підтримки» включає систему психолого-педагогічних заходів, пов'язаних із формуванням і розвитком стійкого інтересу до музичної діяльності. У тісному зв'язку з цим методом Н. Антонова [7] пропонує метод «заохочення», який, на думку авторки, спрямований на здобуття певного результату діяльності у вигляді духовного чи інтелектуального продукту.

Методична програма передбачає вирішення основних завдань формування музично-естетичної культури дітей в умовах творчих різнопрофільних колективів. Реалізація програми має відбуватися через певні змістові блоки, кожен з яких включає цикл взаємопов'язаних занять згідно з етапами виховного процесу.

Так, перший змістовий блок на орієнтаційно-спонукальному етапі складається з восьми занять, які проводяться під тематичною рубрикою «Ти і музика навколо тебе».

Перше заняття – реалізація музично-ігрової програми «Мандрювання у Музичну країну». Основні завдання цієї програми:

- перше знайомство з музичним клубом як «великою музичною країною», яка поступово має розкрити перед дітьми скарбницю музичного мистецтва;
- створення музично-естетичного емоційного середовища, яке повинно стати умовою для подальшого спілкування з музичним мистецтвом, а також розвитку міжособистісних стосунків;
- забезпечення першого контакту керівника з учасниками клубу у процесі творчої взаємодії (саме той факт, що

керівник постає перед дітьми у ролі музичного героя - Скрипкового ключа, який відчиняє двері у «загадковий музичний світ», і вже з першої зустрічі викликає атмосферу довіри, зацікавленості, відвертості у взаємних стосунках, уяву про нього, як про «доброго друга-супровідника»;

- виявлення рівня музично-естетичного розвитку дітей.

Знайомство з «музичною країною» полягає у розкритті деяких «музичних таємничок», для розгадування котрих необхідні певні інтелектуальні зусилля й активність дітей. Програма включає ігри творчого характеру: «Придумай назву», «Вгадай мелодію», «Пори року» та ін. Кожна гра супроводжується запитаннями-загадками, на які діти повинні дати відповідь. Під час реалізації музично-ігрової програми діти можуть виявляти деякі знання в галузі музики, емоційно-чуттєвий відгук на характер і настрої музичного твору, образне мислення, деякі вміння та навички в галузі музичної діяльності. Результати проведення цієї програми дозволяють зробити такі висновки:

- творчі завдання та педагогічні прийоми, що використовуються у процесі впровадження програми, сприяють підвищенню емоційного настрою; доступність, образність та цікавість ігор спрямовані на виникнення потреб у подальшому спілкуванні з музикою в межах цього клубу;
- розроблена програма водночас здійснює функцію діагностики щодо сформованості компонентів музично-естетичної культури.

Головна мета наступних трьох занять – знайомство дітей з джерелами виникнення музики. Завдання полягає у тому, щоб показати музику «як саме життя», «живе» мистецтво. Важливим інформаційним аспектом стає усвідомлення основних джерел музики. Особливий наголос зроблено на пошуку «музики доквілля», «навколишнього життя», «музики самої природи». Вирішення цього завдання здійснюється таким

чином: проведення прогулянок у парку, в лісі, на набережній тощо (за методикою В. Сухомлинського). У процесі здійснення подібних заходів та після них дітям пропонуються комплексні завдання з метою фіксування вражень від побаченого та почутого у різноманітних формах (намалювати картинку, скласти невеличке оповідання або казочку, пластично відобразити образи природи або озвучити їх). Так, наприклад, пропонується музична гра розвивальної спрямованості «Віє вітерець». Діти, зображуючи вітерець за допомогою пластичних рухів, повинні передати динаміку музики і її емоційний настрій. Основний хід гри: діти розташовані у коло таким чином, щоб розведені руки не торкались один одного. Звучить музика Л. Бетховена «Лендлер».

Такти 1-8: музика плавна, повільна. Вихователь говорить: «Вітерець ледве колише гілочки дерев». Діти легко коливають руками, водночас ворушать пальцями, які імітують рух листочків.

Такти 10-12: музика змінилась, стала жвавою, бурхливою. Вихователь коментує: «Здійнявся сильний вітер». Діти змінюють рухи відповідно до музики: різкі повороти тіла у різні сторони, нахили тулуба та ін.

Такти 13-16: музика знову стає спокійною. Вихователь говорить: «Вітер стихає заспокоюється». Рухи дітей знов стають плавними, спокійними.

Подібні ігри з елементами ритмічної діяльності збагачують музичне сприйняття дитини, сприяють розвитку слуху, асоціативно-образного мислення, координації та пластичності рухів.

Оскільки людина зустрічається з музикою не тільки у природі, а й у повсякденному житті, дітям пропонується моделювання звичних життєвих ситуацій, які у своєму предметному вираженні супроводжуються музикою у різних її формах (колисання дитини, дні народження, різні свята, обряди, зокрема колядування тощо). Під час сюжетно-рольових ігор діти відтворюють і соціальні ролі.

Після проведення ігор можна звернути увагу дітей на те, що кожна життєва ситуація має певний емоційний настрій (радість, спокій, сум). Запропонувати дітям проаналізувати музичний матеріал, який складає основу ситуацій, що моделювалися.

Інтерпретація музики передбачає визначення настрою, який би відповідав характеру певної життєвої ситуації. Таким чином, формується емоційно-чуттєвий відгук дитини не просто на музичне звучання («акустичні сигнали»), а на музику, яка несе певне смислове навантаження у контексті конкретної життєвої події. На таких заняттях діти не тільки моделюють життєві ситуації, але й озвучують ті предмети, які теж мають свою «особливу музику» (потяг, дзвоник, годинник, дзвони тощо).

Для того щоб надихнути дитину на процес творчості, необхідно створити умови, емоційно-образні ситуації. Саме такі умови виникають у ході музичної гри. Так, можна провести гру «Мешканці лісу», у процесі котрої дитина у супроводі відповідного музичного уривку повинна зобразити будь-яку тваринку (швидкого зайця, хитру лисицю, клишоногого ведмедика та ін.). Під час кожного уривка вихователь читає коротенький віршик про цього звіра і дитина перевтілюється, її творчі прояви у вигляді вокальної, ритмічної рухової імпровізації стають засобом вираження почуттів того персонажу, яким вона себе уявила. Жестикуляція та міміка сприяють входженню в образ.

Дітям ставляться питання: «Діти, а в яких казках та мультфільмах героями є тваринки?». Діти називають: «Маша і Ведмідь», «Смішарики», «Ну, постривай!», «Левенятко та черепаха», «Кіт Леопольд» та ін. Керівник роздає дітям аркуші зі словами пісень із мультфільмів і пропонує їм заспівати разом з улюбленими героями (гра «Співаємо з улюбленими героями»). Отже, співаючи у грі, діти безпосередньо беруть участь у музичній діяльності.

Якщо на попередніх заняттях діти намагаються знайти звуки музики у природі, то завданням подальших занять є

осмислення музичного мистецтва як форми відбиття дійсності, зокрема відображення природних явищ у музичних образах. У зв'язку з цим можна провести цикл бесід за рубриками: «Природа у музиці», «Пори року», що включають теми: «Весняні дзвони», «Золота осінь», «Снігова королева», «Сонячний струм». Особлива увага звертається на технологічні аспекти музично-виховного процесу, прийоми і методи активізації пізнавальної діяльності дітей, способи подання музичного й ілюстративного матеріалу, безпосереднє залучення до спілкування з приводу музики. Під час бесід використовується комплексний вплив мистецтв. Поєднання декількох видів мистецтва: музики, літератури та живопису – навколо однієї тематики (тематики природи), сприяє розвитку емоційної сфери, асоціативно-образного мислення і залученню дітей до високохудожніх зразків класичної музики.

Музичний матеріал, який чергується зі словесною інформацією, як за допомогою технічних засобів, так й у живому виконанні (спів, гра на музичних інструментах). Таке чергування надає сприйманню динамічності, гнучкості, виразності, викликає яскраві емоційні враження.

Добір репертуару має здійснюватися за такими вимогами: доступність, різноманітність за жанрами і стилями, яскравість образів. Так, наприклад, можуть використовуватися музичні твори: українська народна пісня в обробці М. Леонтовича, П. Чайковський «Пролісок», А. Вівальді «Зима», «Весна», О. Аляб'єв «Жайворонок» та ін.

Після бесіди діти отримують творче завдання – намалювати свої враження від прослуханої музики.

Підсумковим заходом на цьому етапі має бути музично-театралізована програма з ігровими елементами, яка передбачає перше знайомство з музичними інструментами як засобами виконання музики. Зокрема потрібно розкрити особливості звучання і виконавські можливості деяких інструментів. Підкреслимо оригінальність подання кожного інструмента, які можуть презентуватися «веселими музикантами»

(персонажами програми). Після ознайомлення з інструментами дітям пропонується пограти на них (що зазвичай викликає у них як зацікавленість, так і радість, оскільки більшість із них раніше не тримали в руках музичні інструменти). Таким чином, здійснюються і перші спроби музикування.

Перший етап можна вважати етапом адаптації дітей у нових умовах спілкування з музикою та з приводу музики. Вони отримують початкові уявлення про музику як складову життя людини, у них також формується інтерес до музичного мистецтва, що стимулює подальшу діяльність. Зроблені перші спроби самостійної музичної діяльності. Важливі досягнення цього етапу – яскраво- виразний емоційний відгук дітей на музику.

На етапі опанування художньо-естетичною мовою музичного мистецтва планується проведення дванадцяти занять, які складають другий змістовий блок методичної програми. Оскільки головною метою наступного етапу є поступовий перехід від формування у дітей загальних уявлень про музику до глибшого проникнення у її сутність, специфіку мови, жанрової структури та подальша активізація пізнавально-творчих процесів, то заняття можна проводити під рубрикою «Музичний маршрут».

Враховуючи досвід, набутий дітьми, важливо запобігти повторенню матеріалу. Так, під час ознайомлення з творчістю тих чи інших композиторів бажано використовувати твори, які б доповнювали музичний кругозір дитини.

Для того щоб збагнути музичне мистецтво у всій його красі, необхідно розуміти специфіку його інтонаційно-образної мови, зокрема засвоїти певний обсяг теоретичних знань, що складатиме основу музичної грамотності. Але вивчення музичної грамоти не у всіх дітей викликає однакою реакцію: одним цікаво, тому що це допомагає їм співати по нотах; іншим це не подобається – вони хочуть співати по слуху; деяким вивчення нотної грамоти взагалі дається нелегко, отже, спричиняє негативне ставлення до музичних занять.

З метою подолання психологічного бар'єру, зацікавлення учнів та забезпечення невимушеного навчання, ознайомлення

зі звукорядом заняття можна проводити у формі музичної казки «Чарівна сімка» з ігровими елементами. Казку розповідає ведучий Скрипковий Ключ – старий знайомий дітей: «Жили-були сім нот і десять пальців. Вони дружили і цілий рік разом ходили до музичної школи, але настала літня пора і маленька володарка десяти швидких пальців поїхала на канікули за місто. Ноти залишились на самоті. Довго лежали у нотному зошиті, а потім засумували. Вибралися на кришку рояля і стали звати свою подругу – яка вона?».

Далі керівник грає звук «до» і просить дітей повторювати його за ним. співають: «До - добра (діти повторюють), ре - рішуча, ми - милая, фа - фантастична, соль - сонячна, ля - Ляля (ім'я дівчини), сі – симпатична».

Після цього Скрипковий Ключ продовжує: «Усі нотки сказали, що дівчинка Ляля – чудова, і вони не знають, як же вони могли так довго жити без неї . Треба її знайти. Ноти взялися за руки, перебралися на підвіконня і звідти через маленьку щілину на карниз. А вже тут усі ноти розгубились. Діти, давайте знайдемо їх і допоможемо їм зібратися разом». Діти разом з керівником грають гаму до- мажор у супроводі фортепіано.

Отже, завдяки ігровим елементам діти закріплюють отримані при вивченні програми знання. У подальшому навчанні цю гру можна використовувати для повторення, а також як приспівку.

Наступні заняття проводяться у формі музичних бесід, під час яких діти пізнають, ким і як створюється музика, знайомляться з творчістю відомих композиторів.

Особливого значення набувають відвідування концертів, які можуть стати музичними ілюстраціями до проведених бесід. Так, після ознайомлення з українською народною музичною творчістю діти можуть відвідати концерти народних місцевих колективів; камерних або симфонічних оркестрів, де виконуються твори відомих майстрів класичної музики.

Після концертів проводяться бесіди, під час яких з'ясовується, які враження залишилися у дітей від музики. Зазвичай

відповіді дітей дають підставу зробити такі висновки: практично всі відчувають основні настрої творів, у дітей виникають певні художньо-образні уявлення від сприйняття тієї чи іншої музики (сюїта «Пер Гюнт», «Кармен-сюїта»). У визначенні особливостей звучання симфонічного оркестру часто виявляються спрощені уявлення дітей: «Це коли всі інструменти грають разом», «Сумісна гра багатьох музикантів робить музику голоснішою», тобто визначаються ознаки другорядного характеру. Свої думки діти обґрунтовують тим, що одночасно грають декілька скрипок, віолончелей, флейт та ін. Це доводить, що просте механічне поєднання різних інструментів ще не забезпечує художнє вираження певного образного змісту.

Усе вищезазначене зумовило необхідність розкриття таких питань: особливості звучання та функції кожної групи інструментів, роль диригента у виконанні, у створенні цілісного художнього образу.

Увага дітей звертається на те, що цілісний образ складається з багатьох образних елементів, пов'язаних між собою однією смисловою лінією; і кожен інструмент в оркестрі має свої особливості, темброве забарвлення звучання, відбиває певний музичний образ. Саме для цього дітям пропонується прослухати музичну казку С. Прокоф'єва «Петрик і вовк» як приклад утілення художніх образів за допомогою тембрів інструментів симфонічного оркестру.

Відомо, що дітям особливо подобається малювати. Будь-які свої враження вони з радістю зображують у малюнках. Із таким самим задоволенням діти переносять на малюнок свої враження від прослуханої музики. Це сприяє розвитку асоціативного мислення, фантазії і творчого потенціалу, тому такі завдання у вигляді малюнків-відгуків та рукотворних виробів доцільно використовувати на музичних заняттях. У перебігу роботи доцільно проводити аналогічне заняття на тему «Музична акварель», яке супроводжується вступною підготовчою бесідою з метою активізації пізнавальної діяльності дітей, розкриття настрою музичного твору за допомогою кольору.

Так, наприклад, основні ноти музики можна порівнювати з кольорами у живопису. Дітям ставиться питання: «Скільки основних нот у музиці?». Після відповіді з'ясовуємо, що за допомогою нот створюються різні чудові мелодії. А на питання: «Скільки основних кольорів у живопису?» з-поміж багатьох кольорів діти обирають сім основних (білий, чорний, зелений, синій, жовтий, брунатний, червоний). Учні разом із керівником роблять висновок, що завдяки цим кольорам можна зображувати на картині різні відтінки. Діти розмальовують на нотному стані ноти, які вихователь програє по черзі. Далі діти розмальовують кожен ноту різними фарбами. Цей елемент методики може сприяти розвитку синопсії (колірного слуху).

Низькі звуки діти зазвичай розфарбовують темними кольорами, а верхні – світлішими, пояснюючи тим, що регістр змінюється – звук стає більш тонким і яскравим. Отже, водночас відбувається сприйняття звуку і його «колірне бачення». Після цього можна переходити до прослуховування творів, але бажано, щоб останні репрезентували музику з так званим «відчуттям кольору» (звукотображувальні моменти, виразні образи, зокрема образи природи). Можна використовувати такий прийом: попросити дітей визначити характер музичного твору за допомогою кольору. Їм подобається також «малювати» музику, сповнену діями.

Далі для прослуховування обираються складніші твори, і діти мають передати почуття, переживання, образні асоціації, які виникали у них під час слухання. Поступово вводяться п'єси різноманітних жанрів і різних епох. При цьому звертається увага на назву й автора твору, зіставляються думки дітей з образним задумом композитора, використовуються уривки з літературних творів.

Наступний крок – прослуховування циклу творів одного композитора (М. Равель «Матінка-гуска», М. Мусоргський «Картинки з виставки», М. Римський-Корсаков симфонічна сюїта «Шехерезада») з відповідною бесідою про автора.

Після серії таких занять проводяться вікторини, де діти впізнають твори, які вони слухали раніше. Одна з форм вікторини

передбачає добір малюнків до різних музичних творів. Після цього влаштовується виставка цих малюнків (кожний із них має свій номер). Діти мають обрати малюнок, який би відповідав прослуханій музиці або назвати музичний твір.

Подібні заняття сприяють пробудженню у дітей здатності дивуватися, захоплюватися, спостерігати за красою, сприймати світ естетично.

Творчий розвиток дітей можна активізувати, поєднуючи прослуховування з елементами хореографії.

Для закріплення знань, отриманих на заняттях, упроваджується музично-ігрова програма «Музичний каламбур» - масовий захід, у якому беруть участь не тільки діти, але й батьки. Проведенню гри-змагання має передувати підготовча робота як організатора, так і самих дітей. На попередніх зустрічах визначаються дві команди, які отримують домашні завдання: придумати назву, пісню й емблему команди; підготувати питання, пов'язані з музикою (творчість композитора, інструменти, музична грамота тощо).

У ході змагання командам пропонуються творчі завдання і проводяться різноманітні конкурси:

1. Конкурс знавців (мета – виявлення знань з музичного мистецтва).
2. Художня майстерня (малюємо, танцюємо, розповідаємо про музику; мета – художнє відтворення музики).
3. Нумо-відгадай (музичні ребуси, кросворди, загадки; мета – активізація мислення).
4. Музична естафета (ігри: «Музичне ехо», «Конкурс оркестрів», «Хто переспіває» (мета – активізація музично-творчої діяльності).

Реалізація цієї програми сприяє не тільки закріпленню знань, умінь і навичок музично-естетичної діяльності, але й допомагає вирішенню виховних завдань: організації спільного змістовного відпочинку, що створює гарну атмосферу для колективної творчої діяльності, міжособистісного спілкування.

Незважаючи на значну кількість запропонованих завдань, діти як правило виконують їх швидко, з радістю і винахідливістю. Виконання завдань, як свідчить практична робота, супроводжується емоційним піднесенням, що сприяє посиленню потреби у спілкуванні як з музичним мистецтвом, так і з приводу нього. Спостерігається психологічна готовність дітей до активної творчої діяльності. Проведення такого заходу дозволяє оцінити потенційні можливості як кожної дитини, так і колективу загалом.

На третьому – активно-діяльнісному етапі передбачається вирішення таких завдань:

- розширення художньо-естетичного інформаційного фонду (ознайомлення з високохудожніми зразками музичної культури всіх напрямів: народної, класичної, сучасної);
- формування установок на безпосереднє спілкування з творами музичного мистецтва у процесі слухацької та виконавської діяльності;
- спрямов
- аність на самостійне здобуття музично-естетичних знань для подальшого саморозвитку.

До переліку форм організації музично-естетичної діяльності увійшли різні ігри (конкурсно-ігрові програми, ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, вікторини).

Другу групу складають заходи просвітницької спрямованості (музичні читання, бесіди-концерти, «Музичні панорами», «Що? Де? Коли?», «У вирі музики», музичні зустрічі). Незважаючи на деякі відмінності організаційних форм, основним і неодмінним їхнім елементом є виконання дітьми творчих завдань, яке передбачається як у процесі підготовки до цих заходів, так і в ході їхнього проведення.

Основною умовою спонукання творчо-пізнавальної діяльності є особистісно-рольовий підхід, що дозволяє інтегрувати аспекти стимулювання творчих потенцій особистості. Стимулюючий ефект досягається шляхом зміни соціальних ролей

(слухач, лектор, критик, ведучий програми та ін.), а також рольової перспективи (тобто забезпечення кожній особистості умов для зростання у процесі реалізації програми її розвитку та саморозвитку).

Усі педагогічні зусилля повинні спрямовуватися на досягнення вищого рівня музичного сприйняття – емоційно-смыслового. Тому у процесі слухання музики, перш за все, необхідно звертати увагу на засоби музичної виразності, тобто на те, яким чином композитор виражає образний зміст. Прослуховуванню музичного твору передує невеличка анотація, яка містить інформацію про композитора, назву твору, історію його створення, стильові та жанрові особливості.

Під час аналізу прослуханого твору керівник разом з дітьми визначає основні засоби музичної виразності, за допомогою котрих композитор утілював свій задум. Поштовхом для цього можуть бути наведені питання з боку керівника: «Які зміни динаміки ви відчули?», «Чи змінюється темп? Якщо так, із чим це пов'язано?» та ін. Намагаючись співставляти засоби виразності й емоційний аспект музичного образу, діти вчать сприймати музику багатогранніше, відкривати у ній нові смисли.

Визначення основних параметрів музичного матеріалу: змісту і форми, думок та почуттів дає можливість для розуміння сутності твору, переведення накопичених знань в особистісний сенс.

Вищим проявом активності і самостійності музично-естетичної діяльності є щомісячна підготовка і проведення «Музичної панорами». Ці заняття передбачають своєрідний огляд під рубриками «Що? Де? Коли?» «У вирі музики». Основний зміст панорами охоплює будь-яку інформацію про важливі музичні події (конкурси, фестивалі, концерти), цікаві факти з життя видатних митців (композиторів, виконавців), творчих колективів, прослуховування записів (народної, класичної, сучасної естрадної музики).

Як і на попередніх етапах особливу увагу важливо приділяти використанню творчих завдань, які сприяють реалізації музично-дидактичних та виховних цілей творчого колективу.

Творчі завдання активізують розвиток комплексу якостей, які визначають рівні музично-естетичної культури, а саме: відчуття ладу і почуття ритму, музичні форми, темброві мелодійні та гармонічні особливості. У процесі виконання творчих завдань в умовах художньо-творчої ситуації діти вчаться вже не тільки слухати певні характерні ладові співвідношення, грати або чисто інтонувати, але й мають можливість використовувати набуті знання у своїй, поки ще примітивній творчості.

Отже, нами запропоновано низку завдань, які диференціювались згідно з поставленою метою. Найбільш доцільна форма їхньої постановки пов'язана з ігровою ситуацією. Ми виходили з того, що творчі можливості дітей повніше розкриваються у невимушених захоплюючих обставинах. Багаточисельні виконання дітьми творчих завдань дозволили їм самостійно розробляти для наступних конкурсно-ігрових програм ребуси, кросворди, загадки тощо.

Заняття клубу закінчуються заходом «Свято музики», який є значущим в житті колективу. Підготовка вимагає зусиль з боку усіх дітей, керівника колективу і батьків. Це свято сприяє самовираженню дітей, надає їм почуття впевненості і власної значущості, віру у свої можливості, насолоду від здобутих результатів як особистих, так і всього колективу. Створене на музичному святі естетичне середовище поглиблює їхні естетичні враження.

Цілеспрямована підготовка свята передбачає активну діяльність дітей, які за допомогою батьків можуть виготовляти костюми, декорації; готувати реквізит; розучувати слова пісень і таке ін. Підготовчий період завжди супроводжується схвильованістю, очікуванням, що має посилювати позитивні емоції.

Цей захід має відрізнитися особливою яскравістю, барвистістю, супроводжуватися емоційними переживаннями дітей, відчуттям радості, задоволеності. Сама поведінка дітей, їхня активність та зацікавленість, з якою вони виконують усі дії,

мають свідчити про наявність сформованого інтересу та потреби у подальшому спілкуванні з музичним мистецтвом.

Представлену комплексну методика було впроваджено на базі різних творчих колективів, які функціонують при Будинках творчості, центрах естетичного розвитку м. Миколаєва та Миколаївської області протягом останніх трьох років.

Під час упровадження цієї методики можливе внесення певних модифікацій та часткових коректив із урахуванням особливостей та профільного спрямування обраних колективів. Її незмінними константами є: використання музичного мистецтва як засобу естетичного впливу; урахування вікових особливостей вихованців; використання інноваційних форм і методів роботи, що є нерегламентованими і надають свободу вибору дітям і водночас становлять змістовно-методичну альтернативу для керівників творчих колективів.

Список використаної літератури

1. Азаров, Ю. П. (1989). *Радость учить и учиться*. М.: Политиздат.
2. Аболина, Т. Н, Миропольская, Н. Е. (1987). *Эстетическое воспитание в школе*. К.: Вища школа.
3. Алиев, Ю. (2018). *Урок музыки: от замысла к реализации*. М.: Русское слово.
4. Амонашвили, Ш. А. (2013). *Основы гуманной педагогики (В 20 кн.). Кн. 6. Часть 1. Педагогическая симфония. Здравствуйте, Дети! М.*
5. Ананьев, Б. Г. (1988). *Человек как предмет познания*. Л.: Изд. ЛГУ.
6. Анищенко, Н. В. (1993). *Формирование художественного восприятия младших школьников средствами комплексного воздействия искусств*. (Дис. канд. пед. наук). К.
7. Антонова, Н. (1994). *Культурно-дозвіллева діяльність як засіб соціалізації особистості. Соціальна педагогіка і адаптивність особистості*. Суми: ВВП «Мрія» ЛТД.
8. Арнольдов, А. И. (1992). *Человек в мире культуры: Введение в культурологию*. М.: Изд-во МГИК.
9. Асафьев, Б. В. (1983). *О музыкально-творческих навыках у детей*. Л.: Нева.
10. Афанасьев, Ю. Л. (1998). *Соціально-культурний потенціал художньої діяльності*. Львів:Світ.
11. Афанасьев, Ю. Л. (1998). *Національна художня культура як цілісна система. Культура і мистецтво у сучасному світі: наукові записки КДУКіМ, Випуск 1, 10-17.*

12. Баллер, С. А., Злобин, Н. С. (1990). *Культура, творчество, человек*. М.: Молодая гвардія.
13. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство.
14. Беспалько, І. І. (1995). *Клубна діяльність як фактор розвитку музичної культури населення*. Л.
15. Бодалев, А. А. (1995). *Личность и общение*. М.
16. Борев, Ю. Б. (2008). *Эстетика*. М.
17. Булат, Т. (1980). *Яків Степовий*. К.: Муз. Україна.
18. Буров, А. И. (1996). *Эстетическая сущность искусства*. М.: Искусство.
19. Ветлугина, Н. А. (1980). Возраст и музыкальная восприимчивость. *Восприятие музыки* / Под. ред. В. Н. Максимова. М.: Музыка, 229-243.
20. Выготский, Л. С. (1991). *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Просвещение.
21. Грибков, С. Ф. (1980). Педагогические предпосылки формирования активности подростков в самодеятельном хоровом коллективе. *Воспитательная работа клуба с детьми и подростками*. Л., 104-112.
22. Гродзенская, Л. Н. (1989). *Школьники слушают музыку*. М.: Просвещение.
23. Гузий, Н. В. (1990). *Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального музыкального образования*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Киевский ун-т им. Т. Г. Шевченко, Киев.
24. Джола, Д. М., Щербо, А. Б. (1998). *Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посібник*. К.: ІЗМН.
25. Дмитриева, Л. Г., Черноиваненко, Н. М. (1998). *Методика музыкально-го воспитания в школе: учебное пособие*. М.: Академия.
26. Домбровская, Т. И. (1995). *Эстетическое сознание (философско-методологический анализ)*. (Дис. д-ра философ. наук). М.
27. Дорогова, Л. М. (2008). *Художественная культура*. М.
28. Дорошенко, Т. В. (1993). *Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання*. (Дис. канд. пед. наук). К.
29. Жорнова, О. Ш. (1998). *Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору*. (Дис. канд. пед. наук). К.
30. Завадська, Т. М., Савченко, Г. В. (2015). Комунікативний процес як явище та його роль у педагогіці мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 130, 149-152.
31. *Игры: Энциклопедический сборник* /Ред. кол.: А. И. Лазарев и др., сост. В. А. Черноземцев. (1995). Юж.-Урал. кн. изд-во, АОЗТ «Оренбургское книжное издательство».
32. Кабалевский, Д. Б. (1982). *Как рассказывать детям о музыке?* 2-е изд. М.: Сов. Композитор.
33. Каган, М. С. (1988). *Мир общения: проблемы межсубъектных отношений*. М.
34. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. – СПб: ТОО ТК «Петрополис».

35. Кеериг, О. П. (2013). *Детский хор в системе музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения: учебное пособие*. СПб: СПбГУКИ.
36. Коваленко, Н. В. (1986). *Педагогические условия повышения музыкально-эстетической культуры участников самодеятельных вокально-инструментальных ансамблей*. (Дис. канд. пед. Наук). МГИК, Москва.
37. Коваль, Л. Г. (1983). *Виховання почуття прекрасного*. К.: Рад. Школа.
38. Коган, Л. Н. (1998). *Художественная культура и художественное воспитание*. М.
39. Комаровська, О. А. (2014). Художньо-естетичне виховання у позаурочний час: технологічний вимір. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, Вип.18 (1), 342-349.
40. Крылова, Н. Б. (2000). Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей.
41. *Культурология. XX век. Энциклопедия*. Т.1. (1998). СПб: Университетская книга: ООО «Алтея».
42. Лармин, О. В. (1996). *Эстетическое воспитание*. М.: Знание.
43. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Политиздат.
44. Лисовец, И. М. (2017). *Эстетические аспекты межличностного духовного общения*. Екатеринбург.
45. Лобова, О. В. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: монографія*. Суми: Мрія.
46. Лобова, О. В. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: монографія*. Суми: Мрія.
47. Лукин, Ю. А. (1993). *Художественная культура: достижения, поиски, проблемы*. М.: Знание.
48. *Микола Лисенко у спогадах сучасників*. (1988). К.: Мистецтво.
49. Маркарян, Є. С. (2008). *Теорія культури і сучасна наука*. К.
50. Межуев, В. М. (1993). *Динамика развития художественной культуры общества*. М.: Наука.
51. Назайкинский, Е. В. (1980). Музыкальное совприятие как проблема музыкознания. *Восприятие музыки*. М.: Музыка, 91-111.
52. Назайкинский, Е. В. (1982). *О психологии музыкального восприятия*. М.: Музыка.
53. Олексюк, О. М. (1997). *Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київський ун-т імені Тараса Шевченка, Київ.
54. Петрова, Ю. П. (1981). Динамика эстетического развития личности в процессе ее общения с искусством. *Искусство и эстетическое воспитание молодежи*. М.: Педагогика.
55. Прокоф'єва, Л. Б. (1998). *Проблеми розвитку образного сприймання музики молодшими школярами в історії та методиці музичного виховання*: (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський держ. ун-т культ. і мист., Київ.
56. Разумный, В. А. (1985). *Методика воспитания эстетической культуры личности*. С.:ВНМЦ НТ.

57. Раппопорт, С. Х. (1985). *От художника к зрителю: Как построено и как функционирует произведение искусства*. М.: Сов. композитор.
58. Ростовський, О. Я. (1993). *Педагогічні основи керування процесом музичного сприйняття школярів*. (Дис. д-ра пед.наук). Київ.
59. Рудницька, О. П. (1994). *Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
60. Русова, С. (1996). *Вибрані педагогічні твори*. К.:Освіта.
61. Семашко, А. Н., Суна, У. Ф. (2000). *Развитие эстетической культуры молодежи*. М.: Знание.
62. Скатерщиков, В. К. (1994). *Об эстетическом вкусе*. М.: Знание.
63. Столович, Л. Н. (2005). *Жизнь.Творчество.Человек*. М.
64. *Стратегія розвитку позашкільної освіти / За ред. проф. О. В. Биковської*. (2018). К.: ІВЦ АЛКОН.
65. Стрельцов, Ю. А. (2003). *Культурология досуга: Учебное пособие*. Изд. 2-е. М.: МГУКИ.
66. Субота, В. М. (1992). *Психологічні особливості емоційного сприймання музики молодшими школярами*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
67. Сухомлинський, В. О. (2012). *Серце віддаю дітям / За наук. ред. Ольги Сухомлинської*. Харків: Акта.
68. Сущенко, Т. І. (2011). *Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика: наук.-метод. посібник*. К.
69. Тарасова, К. В. (1988). *Онтогенез музыкальных способностей*. М.: Просвещение.
70. Тельчарова-Куренкова, Р. А. (2015). К новой философии музыкального образования: от утилитаризма к феноменальности. *Художественное образование и наука*, 2, 43-51.
71. Теплов, Б. М. (1955). Психологические вопросы художественного воспитания. *Сов.педагогика*, 6, 96-112.
72. Уланова, С. І. (1997). Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури. *Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей*. К.: ІЗМН, 10-33.
73. Філософія освіти в сучасній Україні: стан і перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай. (2004). *Вища освіта України*, 4, 5-12.
74. Холодинська, С. М. (2015). *Етика та естетика: словник-довідник*. В 2-х ч. Маріуполь: ПДТУ.
75. Цибуля, Е. М. (1996). *Формування стійкого інтересу до народної художньої творчості у молодших школярів в процесі дозвіллевої діяльності*. (Автореф. дис. канд.пед. наук). Київ.
76. Цукерман, В. С. (2003). *Некоторые проблемы художественной культуры*. Екатеринбург.
77. Чепелев, В. І. (1998). Аналіз підходів до визначення предмету і основних категорій педагогічної науки//*Культура і мистецтво в сучасному світі. Наукові записки КДУКіМ*, Випуск 1, 27-34.
78. Щукина, Г. И. (2001). *Проблемы познавательного интереса в педагогике*. М.

79. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя.* (1993). М.: Просвещение.
80. *Эстетическое воспитание в школе: Сб.статей/ Сост. А. Г. Петрова и др.* (1998). Казань: Изд.Казанского ун-та.
81. *Эстетическое воспитание и развитие молодежи. Сб. статей/ Под. ред. О. В. Лармина.* (1988). М.: Изд. МГУ.
82. Abbs, P. (1989). *Aesthetic Education: An Opening Manifesto. The Symbolic Order.* London, 4.
83. Bantock, G. (1989). *The Arts in Education. The Symbolic Order.* Ed. P. Abbs. London, 145.
84. Best, D. (1980). *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education.* London.
85. Reid, L. (1989). *Arts Within a Plural Concept of Knowledge. The Symbolic Order.* London, 12-20.
86. Scrutton, R. (1989). *Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics. Symbolic Order,* Ed. P. Abbs. London, 21-36.
87. Storr, A. (1989). *Individuation and Creative Process. The Symbolic Order.* London, 183-197.
88. Tippet, M. (1989). *Art Judgement and Relief. The Symbolic Order.* London, 41-52.

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

2. 1. Фізичне виховання у закладах дошкільної освіти

Розробка і реалізація педагогічних інновацій активізує діяльність дослідників і практиків в аспекті пошуку найбільш ефективних технологій, засобів і методів підвищення результативності освітньої діяльності. Фізичне виховання у закладах дошкільної освіти сьогодні неможливе без упровадження інновацій: проведення занять із фізичного виховання відкриває перед вихователем можливості вибору освітніх форм і технологій фізичного розвитку і виховання дітей старшого дошкільного віку.

Одним із пріоритетних напрямків освітнього процесу у закладах дошкільної освіти є фізичне виховання дітей. Воно спрямовується на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення спритності й захисних сил дитячого організму, поліпшення його працездатності, своєчасне формування у малюків життєво важливих рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей і забезпечення належного рівня фізичної підготовленості й фізичної культури взагалі, на виховання стійкого інтересу до рухової активності, вироблення звички до здорового способу життя.

Педагогічний процес у сфері фізичної культури, як будь-який процес цілеспрямованої діяльності, має свою технологію. Проблемі удосконалення пріоритетних механізмів педагогічного впливу, якими у системі фізичного виховання є засоби,

методи та форми організації занять з фізичної культури, а також шляхам їхнього впровадження в останні роки приділяється значна увага, що відображено у наукових роботах І. Р. Бондар, Л. П. Долженко, Ж. Г. Дьоміної, Т. Б. Кутек, Т. І. Лошицької, С. А. Савчука, О. В. Терещенка, Н. І. Турчиної, Н. І. Фалькової, О. Ю. Фанигіної та ін. Однак у більшості досліджень відсутня єдина методологія, а методичні рекомендації носять однобічний характер і спрямовані на розвиток одного чи кількох компонентів фізичної підготовленості або на вдосконалення тільки одного з компонентів системи педагогічного впливу.

Однак зараз яскраво проявляється протиріччя між декларативними заявами про необхідність удосконалення системи фізичного виховання і практичною діяльністю у цій сфері. Традиційні підходи до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільнятами часто не відповідають сучасним вимогам і потребують заміни на такі, які б ефективніше сприяли вирішенню завдань зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості, своєчасного фізичного, інтелектуального і морального розвитку дитини та формуванню уяви про здоровий спосіб життя.

Особливої гостроти набуває необхідність оновлення сучасного змісту дошкільньої освіти, зокрема теорії та методики фізичного виховання у закладах дошкільньої освіти у зв'язку з тим, що в Україні сьогодні спостерігається зниження рівня «здоров'я нації» як інтегративного показника фізичного, психічного і соціального здоров'я громадян, особливо дітей дошкільного віку. Нині майже 80% дітей мають одне або кілька захворювань, лише 15-20% малюків народжуються цілком здоровими, у кожній третій дитини фіксуються відхилення у фізичному або психічному розвитку [1; 6; 7; 14].

Дослідженню феномену здоров'я присвячена значна кількість наукових праць, де визначені такі його види, як фізичне, соматичне, психічне, інтелектуальне, емоційне, духовне, моральне та соціальне [6].

Фізичне здоров'я є фундаментом здорової особистості, а від психічного – залежить моральне, інтелектуальне, духовне і

соціальне. Це положення підтверджується дослідженнями Н. М. Анікєєвої [1], І. Д. Беха [6], Л. І. Божович [10], Л. В. Волкова [14], А. В. Запорожця [1], , Г. С. Нікіфорова [14] та ін.

Особливо актуальним є його реалізація у дошкільному фізичному вихованні, оскільки найбільш тривалий і складний етап раннього онтогенезу – період від 4 до 6-7 років. Саме у цьому віці починають розвиватись механізми особистісної самопобудови [1, с. 2].

Пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання у закладах дошкільної освіти присвячено багато робіт. Організаційно-педагогічне та методологічне підґрунтя удосконалення системи фізичного виховання дошкільнят наведено у дослідженнях Е. С. Вільчковського, Н. Ф. Денисенко, Л. В. Волкова, О. Д. Дубогай, Т. Ю. Круцевич, А. В. Кенеман, Е. Я. Степаненкової, Д. В. Хухлаєвої [10; 12; 19]. Диференційованому фізичному вихованню у закладах дошкільної освіти присвячено дослідження О. В. Давиденко [17], питання підвищення емоційної стійкості дітей 6-7 річного віку засобами фізичного виховання було розроблено В. В. Троценко [18, с. 8], шляхи оптимізації рухової активності старших дошкільнят із різним рівнем фізичного стану визначені Н. О. Тупчій [20, с. 45].

За останні роки проведено дослідження, що присвячувались організаційно- методичним аспектам фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я [13, с. 43], оптимізації рухового режиму і фізичного стану дітей 6-7 років, які навчаються у школах різного типу [7, с. 65], особистісно-орієнтованому навчання руховим діям дітей 5-6 років в умовах закладу дошкільної освіти [14, с. 14]

Забруднене довкілля, нераціональне харчування, стреси у батьків негативно впливають на здоров'я дітей ще до їхнього народження. Відтак, на світ діти з'являються хворими або дуже ослабленими. Причому негативна статистика має тенденцію до зростання. «Дедалі більше занепокоєння викликає стан здоров'я підростаючого покоління. Зростає кількість дітей з

відхиленнями генетичного характеру, 2, 5% немовлят мають уроджені вади розвитку або спадкову патологію. Загальна захворюваність серед дітей в останні роки зросла на 19, 2%. У структурі захворюваності домінують психоневрологічні хвороби. Так, на диспансерному обліку в Україні нині перебувають 696 тисяч дітей переважно з такими захворюваннями: органів дихання – 438 тис., органів травлення – 575 тис.; гематологічними – 205 тис. дітей, ендокринними – 175 тис.; 40 тисяч дітей мають вроджені хвороби серця. Поширення туберкульозу серед дітей збільшилося в 1,4 рази. Група дітей-інвалідів нині становить майже 140 тисяч осіб. І це – на тлі несприятливої демографічної ситуації, коли смертність в Україні на 50% перевищує народжуваність. У Київській області, за даними Центру медичної статистики МОЗ України, на обліку перебуває 54,6 тис. дітей з психоневрологічними розладами» [14, с. 5].

Статистика свідчить, якою важкою є ситуація в Україні; що важливою проблемою зараз є оздоровлення дітей і своєчасна державна допомога дітям з особливими потребами, які теж мають право на одержання освіти, професії. Важливо відзначити, що діти з особливими потребами потребують більшого піклування й індивідуального підходу. Перш за все, таким дітям потрібно, принаймні, укріпити імунну систему, щоб адаптуватися до несприятливих умов навколишнього світу.

Одним із засобів оздоровлення організму і збільшення фізичної працездатності є організація занять із фізичного виховання у закладах дошкільної освіти. Однак організація роботи з фізичного виховання у закладах дошкільної освіти потребує вдосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей з дисгармонійним фізичними розвитком, а також із недостатнім розвитком основних рухів та фізичних якостей. Фіксується досить високий відсоток дітей, які часто хворіють на респіраторні інфекції та мають хронічні недуги.

Завдання і зміст фізичного виховання у закладах дошкільної освіти визначаються вимогами Базового компоненту

дошкільної освіти в Україні, чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку, а саме: «Оберіг» – програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років (наук. кер. Богуш А. М.); «Впевнений старт» – програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (авт. кол.: Андрієтті О. О., Голубович О. П. та ін.); «Дитина» – програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років (наук. кер. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В.); «Дитина в дошкільні роки» – освітня програма (наук. кер. Крутій К. Л.); «Українське дошкілля» – програма розвитку дитини дошкільного віку (авт. кол.: Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін.); «Соняшник» – комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку (авт. Калуська Л. В.); «Соняшник» – комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку (авт. Калуська Л. В.); «Я у Світі» (нова редакція) – програма розвитку дитини дошкільного віку (наук. кер. Кононко О. Л.); «Стежина» – програма для закладів дошкільної освіти, які працюють за вальдорфською педагогікою (авт. Гончаренко А. М., Дятленко Н. М.) та ін. Але, незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямку, ще недостатньо уваги приділено розробці і використанню інноваційних освітніх технологій, які б комплексно сприяли покращанню стану здоров'я дитини, формуванню стійкої мотивації до занять фізичними вправами.

Високий рівень захворюваності, її поширення та поява нових, складніших різновидів хвороб – ось реальність нашого сьогодення. Тому не дивно, що у найважливіших документах національної школи першочерговим завданням у закладу дошкільної освіти є «забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, своєчасне виявлення тих, що потребують корекції здоров'я» [12, с. 18].

Фізичний і розумовий розвиток на етапі становлення особистості (тобто у дошкільному віці) перебувають у тісній взаємодії. Дуже важливо у цьому віці забезпечити оптимальний руховий режим дитини протягом дня, реалізуючи вроджену

потребу у руховій активності. Це досягається використанням різних форм роботи з фізичного виховання як у дома, так і в закладі дошкільної освіти (під керівництвом вихователя): 1) щоденні заняття з фізичної культури; 2) ранкова та гігієнічна гімнастика; 3) рухливі ігри, фізкультурні паузи; 4) розваги, свята здоров'я; 5) загартовуючі процедури.

Якщо всі ці види роботи з фізичного виховання поєднувати у комплекси і використовувати щоденно, то можна забезпечити оптимальний руховий режим і виховати дитину здоровою та фізично загартованою, оздоровити її організм. Здійсненню фізичного виховання дітей дошкільного віку сприяють різноманітні засоби: фізичні вправи, оздоровчі сили природи (сонце, повітря, вода) та гігієнічні чинники.

Фізичні вправи – основний засіб фізичного виховання. Вони всебічно впливають на розвиток дітей. За допомогою фізичних вправ зміцнюється здоров'я дошкільника, формуються навички життєво важливих рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та ін.), розвиваються фізичні якості (сила, спритність, швидкість, витривалість) [10, с. 23].

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним використанням традиційних засобів:

- фізичні вправи (гімнастика, ігри, спортивні види фізичних вправ);
- оздоровчі сили природи (повітряні ванни, сонячні ванни, водні процедури);
- гігієнічні чинники (режим харчування, занять і відпочинку, гігієна одягу, взуття, обладнання та ін.).

Сукупність організаційних форм роботи, обов'язкових для впровадження в освітній процес, становлять [14, с. 11]: фізкультурні заняття; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня (ранкова гімнастика, рухливі ігри та фізичні вправи на прогулянці, фізкульт-хвилинки, вправи після денного сну, загартовуючі заходи); самостійна рухова діяльність дітей; активний відпочинок (туристичні прогулянки, фізкультурне дозвілля, фізкультурні свята, дні здоров'я, канікули); завдання додому.

Виконання фізичних вправ пов'язане з активним сприйманням навколишнього середовища, з орієнтуванням у просторі, виявленням вольових якостей, різноманітних емоційних переживань. Правильно організована рухова діяльність істотно впливає на формування психіки дитини. Саме рухи здійснюють безпосередньо практичний зв'язок людини з навколишнім світом і цей зв'язок лежить в основі розвитку її психічних процесів. Фізичні вправи широко застосовуються у різноманітних організаційних формах (ранкова гімнастика, заняття з фізичної культури, рухливі ігри тощо).

Дитині властива біологічна потреба в рухах. Обмеженість їх (гіподинамія) негативно позначається на фізичному розвитку дошкільника (затримується ріст, деякі діти набирають зайвої ваги), знижується опірність проти інфекційних захворювань. Таким чином, фізичні вправи є профілактичним засобом проти можливих порушень нормального фізичного розвитку дитини.

Основою системи фізичного виховання в закладах дошкільної освіти залишається руховий режим. У межах активного рухового режиму щоденний обсяг рухової активності рекомендований для дітей молодшого дошкільного віку, становить – 4 години, для старших дошкільників – 4-5 год. [10, с. 65].

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним застосуванням традиційних засобів фізичного виховання. Це зокрема: фізичні вправи (гімнастика, ігри, фітнес, елементи спорту й туризму); оздоровчі сили природи (повітря, сонце, вода); гігієнічні чинники (режим харчування, занять і відпочинку, гігієна одягу, взуття, обладнання та ін.).

Сукупність організаційних форм роботи, обов'язкових для впровадження в освітній процес, становлять: заняття з фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи (ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну, фізкульт-хвилинка, фізкультпаузи, загартовуючі процедури); різні форми організації рухової активності у повсякденні (заняття фізичними вправами на прогулянках, фізкультурні свята і розваги, дитячий

туризм, рухливі ігри, самостійна рухова діяльність, дні та тижні здоров'я, індивідуальна робота з фізичного виховання) [14, с. 105].

Фізкультурні заняття є пріоритетними у процесі систематичного, послідовного формування, закріплення й удосконалення основних рухових умінь і навичок у дітей, розвитку їхніх фізичних якостей. Проводяться вони в усіх вікових групах, переважно у першій половині дня – з усією групою або підгрупами дітей. Встановлена тривалість фізичних занять у межах: для дітей 3-го року життя – 15- 20 хв., для дітей 4-го року життя – 20-25 хв., для дітей 5-го року життя – 25- 30 хв., для дітей 6-го року життя – 30-35 хв.

Такі заняття проводяться двічі на тиждень за загальним розкладом занять у приміщенні або на майданчику (в період з квітня по жовтень за належних погодних умов, систематично, починаючи з середньої групи) і тричі на тиждень під час прогулянок у першій половині дня протягом усього року. Тривалість фізкультурних занять на прогулянках така ж, як і занять у залі, але за холодної днини може подовжуватися на 5 хвилин. Варіативність проведення визначається різними чинниками, як-от: пора року і погода (відповідно – одяг та взуття дітей), наявність обладнання й інвентарю, ступінь володіння дітьми рухами. Якщо у дошкільному закладі проводяться заняття з плавання (1-2 рази на тиждень залежно від віку дітей) то в день їхнього проведення не плануються фізкультурні заняття за розкладом на прогулянці [12, с. 72].

З метою активізації рухового режиму в повсякденні як варіант фізкультурних занять на прогулянках 1 раз на тиждень організовується дитячий туризм у формі прогулянок – походів за межі закладу дошкільної освіти (пішки, на велосипедах, лижах або санчатах), але лише за наявності відповідних природно-ландшафтних умов: лісу, луку, поля, водойми, лісосмуги, парку та ін. Не можна підміняти зазначену форму роботи цільовими прогулянками й екскурсіями за межі закладу дошкільної освіти, що посідають самостійне місце в освітньому

процесі як форми ознайомлення вихованців із довкіллям, природою. Основна мета прогулянок, походів – оздоровлення дітей, запобігання гіподинамії, вдосконалення рухових навичок у природних умовах та розвиток фізичної витривалості. Вони проводяться, починаючи з другої молодшої групи. Їхня тривалість становить: у другій молодшій групі – 15-20 хв., у середній – 20-25 хв., у старшій – 25-30 хв. (в один бік).

Особливого значення набуває самостійна рухова діяльність як форма активізації рухового режиму. Щодня в усіх вікових групах на неї відводиться час у вільні від занять години ранкового прийому, прогулянок, надвечір'я тощо. Завдання педагогів – забезпечити належний рівень та зміст рухової активності дітей завдяки збагаченню їхнього рухового досвіду, створенню необхідної матеріальної бази в приміщеннях зали, груп, рекреацій, на фізкультурному та ігровому майданчиках, використанню інших прийомів непрямого (опосередкованого) й прямого (безпосереднього) керівництва цією формою роботи [13, с. 11].

У відведений для самостійної рухової діяльності час з дітьми різних вікових категорій щодня організовується також індивідуальна робота з фізичного виховання. Дітей залучають до неї для ознайомлення з основними рухами, поглибленого розучування їх та закріплення відповідних навичок для усунення відставання у розвитку фізичних якостей (унаслідок невідвідування закладу дошкільної освіти, індивідуальних особливостей стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку та інших чинників). Її метою є також активізація малорухливих дітей, запобігання порушення постави і стопи та виправлення їх. Виходячи з аналізу стану здоров'я, фізичного розвитку й підготовленості, інтересів дітей, педагоги визначають мету індивідуальної роботи, добирають потрібне обладнання й інвентар, і проводять її з однією дитиною чи з підгрупами по 2- 4 дітей.

Для нормального розвитку здорової дитини необхідно багато рухатися, займатися, грати. Гра допомагає пізнавати

навколишній простір, розвивати увагу, зосередженість, фантазію, логічне мислення. Для дітей гра – не тільки забава, а важлива і серйозна справа [2, с. 5].

Враховуючи провідне значення ігрової діяльності – гра є однією зі складових підготовки дитини до школи. Корисні різні ігри. Навіть «несерйозні» ігри: у «лікарню», «доньки-матері», «школу». Особливо цінно, коли в таких іграх беруть участь відразу декілька дітей. Це розвиває колективізм, дитина вчиться будувати взаємини, вирішувати виникаючі конфлікти. Діти освоюють доросле життя, систему поведінки, обов'язки, вчаться виконувати вказівки «дорослого». І головне – все відбувається без примусу, легко й охоче. Розвивається уява – уміння уявити собі, «що було б, якби...» [12].

Рухливі ігри – після попереднього розучування їх на прогулянках – вводяться до різних форм роботи з дітьми (заняття, свята, розваги, походи, фіз. паузи тощо). В усіх вікових групах вони посідають важливе місце як самостійна форма роботи з фізичного виховання й проводяться щодня під час ранкового прийому – 1-2 гри малої та середньої рухливості.

Загартовуючі процедури доповнюють усі форми роботи з фізичного виховання, підвищуючи їхню ефективність. Для масового використання в режимі дня різних вікових категорій рекомендовано традиційне загартування повітрям (повітряні ванни, прогулянки, сон на свіжому повітрі), водою (місцеві і загальні, контрастне обтирання й обливання, умивання, купання), сонцем (сонячні ванни) відповідно до розроблених норм і методів.

Заняття є основною формою організованого систематичного навчання дошкільників фізичних вправ. Основна мета занять – зміцнювати здоров'я дітей, загартувувати їхній організм, формувати навички виконання життєво необхідних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання та ін.), формувати позитивні моральні і вольові риси характеру, розвивати фізичні якості й інтерес до доступних дошкільникам видів рухової діяльності. Усі ці завдання взаємопов'язані і розв'язуються комплексно.

Наприклад, під час заняття діти (старша група) метають м'ячі в ціль, стрибають у довжину з місця та беруть участь у грі «Гуси-лебеді». У цьому разі у них удосконалюються рухові навички метання в ціль і стрибків у довжину з місця, а також розвиваються м'язи ніг та рук. Участь у грі впливає на розвиток фізичних якостей: швидкості, спритності, а також сприяє вихованню вольових рис характеру: дисциплінованості, сміливості тощо [13].

Заняття з фізичної культури в усіх вікових групах проводяться двічі на тиждень. До змісту занять з фізичної культури входять гімнастичні вправи (основні та загальнорозвивальні) і різноманітні рухливі ігри. Це відповідає інтересам дошкільників, і дає змогу побудувати заняття відповідно до вимог фізіології та гігієни, всебічно й послідовно впливати на всі функції їхнього організму.

У всіх вікових групах заняття складається з чотирьох органічно пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної та заключної.

Вступна частина – це організація дошкільників, мобілізація їхньої уваги на виконання загальнорозвивальних вправ. Чітка організація дошкільнят напочатку заняття – неодмінна умова якісного його проведення.

Підготовча частина – підготовка організму дитини до більш напруженої роботи. Загальнорозвивальні вправи, які пропонуються при цьому, покликані збільшити фізичне навантаження поступовим залученням до роботи основних груп м'язів.

Основна частина. У цій частині заняття вивчаються різні основні рухи (ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння та ін.) і вдосконалюються навички їхнього виконання. Значне місце тут також приділяється рухливим іграм. Питання організації відпочинку й оздоровлення дітей є невід'ємною складовою державної політики України.

Для оптимального розподілу навантаження протягом дня та посилення оздоровчого ефекту доцільним є чергування

видів діяльності дітей з урахуванням їхнього віку, статі, стану здоров'я та функціональних можливостей. Як свідчить практика, процес життєдіяльності дітей в закладах оздоровлення традиційно поділяється на три блоки: перша половина дня, друга половина дня та вечірній блок. У першій половині дня доцільно організовувати освітню та трудову діяльність. Друга половина дня є більш сприятливою для проведення пізнавальної та спортивної діяльності. Вечірній блок раціональніше присвятити дозвіллево-розважальній програмі та вільному спілкуванню.

У дитячих оздоровчих закладах необхідно щодня передбачати можливість дітям побути наодинці з собою, щоб вони мали змогу проаналізувати та осмислити побачене та відчуте. Для цього виділяється не менш як 1,5 години вільного часу з рівномірним розподілом його на першу та другу половини дня [15].

Крім створення умов для оздоровлення і відпочинку дітей, оздоровчий заклад має значний потенціал для виховання особистості через залучення до різних видів діяльності: пізнавальної, трудової, ігрової, художньо-естетичної, фізкультурно-спортивної, екологічної тощо. Надзвичайно емоційне середовище сприяє самоствердженню особистості, розкриттю власних талантів, набуттю життєвого досвіду, руйнуванню негативних стереотипів. Неформальний дитячий колектив розкриває перед дітьми нові цінності стосунків, нові можливості самореалізації, допомагає розвинути лідерські і комунікативні здібності.

Виховна робота у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку має певні особливості, які необхідно враховувати педагогам. Зокрема вона проводиться з дітьми, які певний час знаходяться поза сім'єю, у тимчасових колективах дітей з різним соціальним досвідом, здійснюється на принципах вільної участі дітей в заходах, з необхідністю збереження життя та здоров'я дітей; режимні моменти є складовою виховного процесу тощо.

Оскільки виховний вплив на дитину в дитячому оздоровчому закладі здійснюється не стільки педагогом, скільки дитячим колективом, одним із найважливіших завдань виховного характеру залишається формування такого тимчасового дитячого колективу, який не пригнічує індивідуальність, а допомагає їй проявити себе всебічно, сприяє розвитку комунікативних навичок. Життя у тимчасовому колективі дає дитині шанс розкритись як особистості, стимулює до активного спілкування та пошуку свого місця у ньому. Виховний потенціал колективу підсилюється цікавими та доступними заходами.

Істотним компонентом в організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти є співпраця педагогічного колективу з родинами вихованців, просвітницька робота з батьками і персоналом закладу. Цей напрямок діяльності забезпечується: організацією змістовної наочної пропаганди (батьківські куточки, інформаційні бюлетені, фото-стенди та ін.) ; обговоренням проблем зміцнення здоров'я і фізичного розвитку дітей на батьківських зборах та консультаціях, виробничих нарадах; активним залученням технічного, медичного персоналу та членів родин вихованців до безпосереднього спостереження системи роботи закладу, до підготовки та проведення фізкультурних заходів з дітьми та методичної роботи з педкадрами (педради, семінари і практикуми, педагогічні читання тощо). Вихователі і батьки повинні пам'ятати, що фізично розвивати і загартовувати дитину потрібно з раннього віку.

У практиці фізичного виховання в закладах дошкільної освіти достатньо широкої популярності набули програми з застосуванням оздоровчого фітнесу, спортивного тренування та впровадження елементів спортивних технологій.

В. К. Бальсевич [2] вважає, що спортивні тренування доводять ефективність застосування у фізичному вихованні дітей дошкільного віку коротких тренувальних програм (по 10-15 занять) для розвитку окремих фізичних якостей дитини. Автор вважає, що до змісту фізкультурного тренування дошкіль-

ників повинні входити: традиційні засоби і методи фізичного виховання дошкільників; сучасні інноваційні засоби і методи дошкільного фізичного виховання (колове тренування, засоби і методи ритмічної гімнастики, засвоєння базових елементів спортивних вправ та ін.); компоненти технології спортивного тренування (етапи загальної, спеціальної і змагально-ігрової фізичної підготовки, рекреаційні засоби і методи).

Л. В. Волковим [14] розроблена програма спортивно-ігрової підготовки дітей старшого дошкільного віку. Ця програма розроблена з метою оптимізації фізичної підготовки дітей 5-7 років і передбачає застосування різноманітних вправ ігрового і спортивно-ігрового методу. Автор зазначає, що основними завданнями, які вирішуються у процесі проведення занять із застосуванням спортивно-ігрового методу є: формування всебічно розвиненої, активної, творчої особистості; зміцнення здоров'я, формування психічної стійкості та біологічної надійності організму до впливу навколишнього середовища; комплексне виховання фізичних здібностей у взаємозв'язку (поєднано) з навчанням різноманітним руховим вмінням і навичкам.

Отже, прихильники використання елементів спортивної технології у дошкільному фізичному вихованні стверджують, що їхнє використання дозволить оптимізувати процес формування гармонійно розвиненої, підготовленої до життя особистості. Однак діючі програми дошкільного фізичного виховання ігнорують застосування елементів спортивно орієнтованого фізичного виховання.

Розроблена нами комплексна програма з оздоровчого фітнесу «Дзвіночок» розроблена з урахуванням вимог Базового компоненту дошкільної освіти, базових програм розвитку дітей дошкільного віку, і реалізується у процесі оздоровчих секційних занять з фітнесу в закладах дошкільної освіти. Регулярні заняття з оздоровчого фітнесу сприяють формуванню у дітей системи знань та умінь, необхідних для збереження і зміцнення здоров'я. Діти знатимуть:

- основні чинники збереження здоров'я, усвідомлюватимуть цінність здоров'я, його значення для повноцінної життєдіяльності;
- роль фізичних вправ у розвитку і зміцненні організму;
- основні поняття, які використовуються під час занять: фітнес, аеробіка, степ- аеробіка, фітбол, йога, гімнастика, хореографія;
- способи виконання різних видів вправ;

Мета комплексної програми з оздоровчого фітнесу «Дзвіночок» є:

- 1) формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку;
- 2) збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини;
- 3) створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору;
- 4) профілактика захворювань серцево-судинної, дихальної систем, опорно- рухового апарату та ін.;
- 5) дотримання гармонійних, доброзичливих взаємин між педагогом та вихованцями, самими дітьми;
- 6) набуття життєво необхідних рухових умінь і навичок; профілактика травматизму; покращення статури;
- 7) формування потреби у здоровому способі життя з раннього дитинства, що веде до фізичного і ментального здоров'я людини.

Завдання комплексної програми з оздоровчого фітнесу «Дзвіночок»:

- 1) створення умов для формування здоров'язбережувальної компетенції дітей дошкільного віку;
- 2) розвиток фізичних якостей дитини: гнучкості, сили, швидкості, спритності, витривалості, координації;
- 3) вироблення правильних раціональних рухових стереотипів, необхідних у повсякденному житті: правильного сидіння, стояння, підйому тяжкості;
- 4) формування правильної постави: загальне зміцнення м'язової системи дитини; нормалізація положень

- плечового поясу і тазу; створення міцного м'язового корсету; попередження захворювань опорно-рухового апарату;
- 5) підвищення імунітету, працездатності дитячого організму;
 - 6) формування потреби в дотриманні здорового способу життя, розуміння його цінності;
 - 7) розвиток креативності, уяви, творчих і музично-ритмічних здібностей дитини;
 - 8) залучення до занять дітей з особливостями розвитку (рухові порушення), в межах допустимих для них навантажень;
 - 9) розвиток пізнавальних і психомоторних здібностей, що дозволяють ефективно здійснювати функції самоуправління, саморегуляції, самоконтролю і самовиховання, забезпечення стійкості психіки дитини відносно негативного соціального середовища.

Комплексна система виховання дошкільників включає в себе чотири основні напрями: оздоровчий; корекційний; навчальний; танцювальний.

Оздоровчий напрям – «Baby Yoga» (йога для дітей).

Таку назву має вид занять, під час яких зміцнюється нервова система дитини, розвивається вміння відчувати своє тіло. Також поліпшується координація рухів, витривалість, логіка, дитяче мислення. Це сюжетні заняття, побудовані на основі статичних положень тіла – позах (асанах), елементах давньосхідної культурної традиції, з ігровими моментами, тобто пози комбінуються з динамічними іграми.

Корекційний напрям включає корекційне тренування, фітбол-шоу:

Корекційне тренування – заняття включають в себе комплекс ігрових театралізованих фізичних вправ для корекції і попередження захворювань опорно- рухового апарату.

«Фітбол-шоу» («здорові спинки») – заняття направлене на зменшення навантаження на хребет, що несе в собі цінність при порушеннях постави і послаблених м'язах спини.

Навчальний напрям:

1. «Step by step» («крок за кроком») – класична аеробіка. Зміст занять має ігровий характер. Заняття направлені на розвиток уваги, моторики стато- локомоторних функцій дитини. Обов'язкова умова занять – ритмічність й емоційність.

2. «Фітнес-казка» (ігровий стретчинг + вправи з елементами акробатики). Зміст занять побудований на сюжетно-рольовій грі або сценарії казкового сюжету.

3. «Весела біодинаміка». Заняття направлені на навчання і засвоєння основних рухових навиків, з використанням предметів і фізкультурного обладнання (ручна предметно-маніпулятивна діяльність): рухливі ігри, конкурси, естафети.

4. Танцювальний напрям:

«Са-фі-денс» – танцювально-ігрова гімнастика. Такі заняття розвивають почуття ритму, танцювальні здібності; дозволяють навчитись вільно рухатись, оволодівати передбаченими програмою танцювальними стилями і проявити себе у різних показових виступах.

«Body ballet» («балет тіла»). Основою в заняттях виступає класична хореографія. Заняття проводяться в ігровій формі під класичну музику, адаптовану для дітей. Це королівська постава і стрункість.

Запропонована нами комплексна програма з фізичного виховання «Дзвіночок» – це цілий комплекс вправ, музично-ритмічних рухів, оздоровчих занять, занять з нестандартним обладнанням, рухливих ігор і спортивних естафет, завдяки котрим у дітей виробляються правильні стереотипи рухів, формуються життєво-необхідні навички й уміння. У процесі реалізації запропонованої програми дитина вчиться: відчувати своє тіло, такт, ритм, виявляти емоції. А відтак, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості дитини, потрібно велику увагу приділяти її психофізичному розвитку і вдосконаленню.

Таким чином, об'єктивна необхідність оновлення принципів, гуманізація цілей і завдань дошкільної освіти, оптимізація

життя сучасної дитини відповідно до умов сьогодення актуалізують проблему модернізації змісту першої ланки освіти, що виступає підґрунтям для формування гармонійно розвиненої особистості дошкільника.

2. 2. Фізична підготовка молодших школярів у Новій українській школі

Фізичну підготовку молодших школярів у Новій українській школі можна розглядати як організований, педагогічно керований, з домінуванням гри, процес впливу на особистість дитини для розвитку її фізичних здатностей та якостей, формування життєво необхідних рухових умінь і навичок, зміцнення здоров'я та укріплення його резервів, що є змістовною і структурною складовою освітнього процесу початкової школи та родинного виховання.

З огляду на цільове призначення фізичної підготовки учнів початкової школи (розвиток усіх фізичних якостей в їхньому гармонійному сполученні [5]), виділимо такі структурні компоненти системи:

- мета фізичної підготовки – фізичне і духовне вдосконалення дитини як відправна точка педагогічної системи, яка детермінується вимогами суспільства до шкільної освіти;
- зміст фізичної підготовки – укріплення здоров'я, підвищення рівня працездатності, формування рухового режиму учнів – як умова їх успішної життєдіяльності та педагогічна складова системи;
- завдання фізичної підготовки – набуття знань про особливості власної тілесності та переваги здорового способу життя, формування і розвиток основних рухових умінь, постави та ходи, оволодіння механізмами корекції дій – як деталізацію мети;
- засоби, за допомогою котрих реалізується фізична підготовка учнів (фізичні вправи, рухливі ігри, гігієна, загартовування тощо) – як компоненти організації фізичної підготовки;

- форми фізичної підготовки (рис. 1):

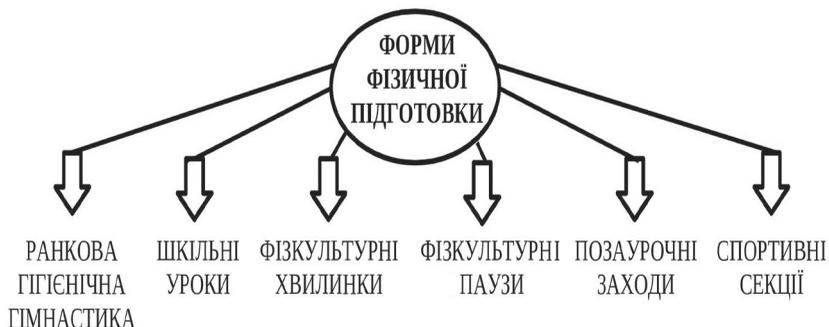


Рисунок 1. – Форми фізичної підготовки

- результат фізичної підготовки – нормований рівень здоров'я, рівень фізичного розвитку, фізичної та рухової підготовленості – як наслідок завершення освітнього процесу на першій ланці загальної середньої освіти (рис. 2)

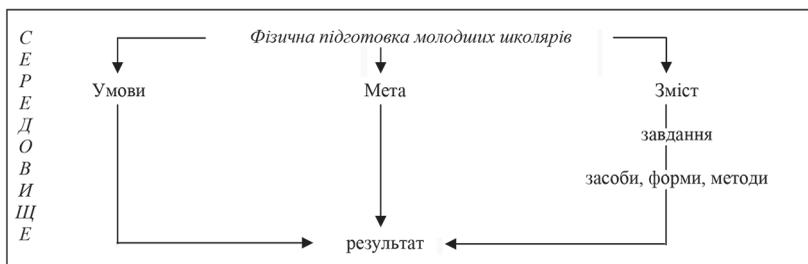


Рисунок 2 – Схема змістовно-структурних зв'язків складових поняття «фізична підготовка»

Згідно Державного стандарту початкової освіти метою здоров'язбережувальної освітньої галузі є формування ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвитку самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки,

збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку. При цьому здобувач освіти:

- дбає про особисте здоров'я і безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту;
- визначає альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб;
- робить аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує й оцінює наслідки і ризики;
- виявляє підприємливість та поводить етично для поліпшення здоров'я, безпеки і добробуту.

Метою фізкультурної освітньої галузі є формування соціальної та інших ключових компетентностей, стійкої мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок. При цьому здобувач освіти:

- регулярно займається руховою активністю, фізичною культурою та спортом;
- демонструє рухові вміння та навички і використовує їх у різних життєвих ситуаціях;
- добирає фізичні вправи для підвищення рівня фізичної підготовленості;
- керується правилами безпечної і чесноєї гри, уміє боротися, вигравати і програвати; усвідомлює значення фізичних вправ для здоров'я, емоційного задоволення, гартування характеру, самовираження та соціальної взаємодії.

Державний стандарт початкової освіти містить загальні результати навчання здобувачів освіти й обов'язкові результати навчання здобувачів освіти різних галузей, у тому числі фізкультурної освітньої галузі для 1-2 та 3-4 класу.

Таблиця 1.– Державний стандарт початкової освіти: ІХ. Фізкультурна освітня галузь

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1–2 класи	3–4 класи
ІХ. Фізкультурна освітня галузь		
Заняття руховою активністю, фізичною культурою та спортом; демонстрація рухових умінь та навичок, використання їх у різних життєвих ситуаціях		
Виконує життєво необхідні рухові дії	виконує вправи на пересування (ходьба, біг, стрибки, лазіння, плавання, ковзання), виконує вправи з предметами та без них (за наявності відповідних умов)	виконує вправи на пересування (ходьба, біг, стрибки, лазіння, плавання, ковзання) з предметами та без них, оцінює власне виконання рухових дій та виконання вправ іншими особами (за наявності відповідних умов)
Моделює рухову діяльність	розпізнає, добирає та виконує фізичні вправи для ранкової гімнастики; розрізняє, добирає та виконує фізичні вправи з різних видів спорту для розвитку фізичних якостей	розпізнає, добирає та виконує фізичні вправи для ранкової гімнастики, фізкультурної хвилинки та паузи; добирає відповідний інвентар для кожного виду спорту, розрізняє та виконує вправи з різних видів спорту для розвитку фізичних якостей
Виконує фізичні вправи під час ігрової діяльності та змагань	виконує рухові дії під час рухливих ігор під керівництвом вчителя	виконує рухові дії у рухливих іграх під час занять у школі та дозвілля
Вибір фізичних вправ для підвищення рівня фізичної підготовленості		
Контролює свій фізичний стан	контролює своє самопочуття за підтримки дорослих у закладі загальної середньої освіти і поза його межами	володіє елементами самоконтролю у процесі виконання фізичних вправ

Закінчення табл. 1

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1–2 класи	3–4 класи
Аналізує та оцінює вплив фізичного навантаження на стан здоров'я	пояснює значення фізичних вправ для здоров'я людини	аналізує вплив позитивних та негативних факторів на стан здоров'я людини; оцінює своє самопочуття за частотою серцевих скорочень та частотою дихання
Добирає фізичні вправи для розвитку фізичних якостей та зміцнення здоров'я	обирає за допомогою вчителя та виконує вправи/ігри і елементи різних видів спорту для розвитку фізичних якостей	регулює інтенсивність навантаження (швидкість, тривалість, послідовність виконання фізичних вправ) відповідно до визначених завдань
Дотримання правил безпечної і чесної гри, вміння боротися, вигравати і програвати; усвідомлення значення фізичних вправ для здоров'я, задоволення, гартування характеру, самовираження та соціальна взаємодія		
Виконує різні соціальні ролі	виконує різні ролі під час рухливих ігор, забав, обрядів та інших форм рухової діяльності	ефективно взаємодіє з однолітками для досягнення спільних командних цілей під час рухової діяльності
Дотримується безпечної поведінки	дотримується правил безпеки особисто та під час спільної з друзями рухової діяльності	дотримується правил безпеки під час рухової діяльності в закладі загальної середньої освіти та поза його межами, пояснює значення цих правил та їх наслідки
Дотримується етичних норм у руховій діяльності	дотримується правил чесної гри під час рухової діяльності; не засмучується через поразку	дотримується правил чесної гри під час рухової діяльності; прагне виграти, не засмучується через поразку і сприймає її гідно

Визначення перспектив покращання фізичної підготовки школярів ґрунтується як на досягненнях педагогічної теорії та практики. На сьогоднішній день розроблення наукових проблем з фізичної культури та спорту значно активізується, їхня спрямованість визначається, у першу чергу, потребою суспільства у підвищенні ефективності системи фізичного виховання як одного з основних чинників зміцнення здоров'я, покращання фізичного розвитку та рухової підготовленості підростаючих поколінь. Але поряд з постійним розвитком педагогічної науки, системи фізичного виховання, реформування системи освіти, оновленням стандартів та іншими змінами, стан фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей є незадовільним, і навіть критичним.

На нашу думку, вищезазначені зміни може доповнити досвід видатного українського педагога ХХ століття – В. Сухомлинського. Василь Сухомлинський зробив вагомий внесок у розвиток теорії фізичного виховання учнів, який сьогодні можна розглядати як перспективний досвід для наслідування. Його 30 книг і 500 статей висвітлюють різні аспекти навчання і виховання учнів початкової школи, зокрема питання щодо фізичного розвитку, збереження здоров'я й укріплення організму дитини. Будучи директором школи, Василь Сухомлинський мав можливість реалізувати цікаві ідеї щодо режиму дня учнів, умов для фізичної та трудової активності. Як адміністратор і науковець, значну увагу він приділяв питанням, які залишаються актуальними й досі, – повноцінне харчування, чергування фізичних і розумових навантажень, контроль за дозуванням навантажень (особливо розумових) залежно від віку учнів, оздоровлення дітей тощо. У своїй школі він намагався забезпечити учням здоровий режим дня, а саме: доцільний, встановлений порядок життя, при якому чергуються робота та відпочинок, фізична та розумова праця, сон й активність, організоване регулярне харчування. На думку вченого, саме такий режим сприяв виробленню у дітей корисних умовних рефлексів. На наш погляд, при подальшому реформуванні

початкової школи у XXI столітті слід зважити на результати організації шкільного дня учнів, отримані науковцем у минулому столітті.

Так, у режимі дня авторської школи В. Сухомлинського передбачалося:

- збалансоване харчування,
- фізичні навантаження,
- навчання (виконання домашніх завдань зокрема),
- дотримання гігієнічних норм і медичних рекомендацій,
- повноцінний відпочинок (зокрема сон) [17].

Організоване життя учнів розпочиналося з підйому – ґрунтуючись на медичних рекомендаціях, педагог і керівник вимагав, щоб він проходив в один і той же час. Погоджуючись з науковцем, вважаємо за доцільне виконання обов'язкової ранкової гімнастики дітьми разом з батьками (краще під музику), оскільки ця фізична активність сприяє формуванню глибокого дихання, підсилює кровообіг та обмін речовин, розвиває різні групи м'язів, формує правильну поставу, розворушує нервову систему після сну, і взагалі – викликає позитивні емоції. Розумним продовженням ранку у школі визнаємо розминку – виконання спеціальних вправ перед уроками для закріплення формування правильної постави.

Центральним моментом режиму дня учнів науковець вважав правильне чергування праці та відпочинку: у правильному режимі та правильній організації розумової праці на уроках він убачав джерело вільного часу, а отже, можливості для відпочинку. Відмітимо, що відпочинком видатний педагог називав «розумне чергування видів діяльності» [9, с. 16], що можна враховувати при складанні розкладу у сучасній початковій школі.

З метою забезпечення нормальної роботи шлунково-кишкового тракту учнів харчування слід організувати не лише достатньої калорійності, а й збагаченим на продукти, що легко засвоюються: молоко, масло, цукор (фруктовий) та компонентами, які відіграють важливу роль у формуванні організму –

білки, що виконують пластичну, каталітичну, транспортну, гормональну та імунну функції, вітаміни. З цього приводу В. Сухомлинський писав: «від харчування в роки дитинства залежить гармонія, пропорційність частин тіла, зокрема правильний розвиток кісткової тканини і особливо грудної клітки» [17]. Педагог справедливо вважав, що повноцінне харчування підвищує опірність організму, сприяє розвитку імунітету.

Разом з видатним педагогом наполягаємо на необхідності проведення батьківського всеобучу щодо планування харчування учнів удома, при якому час і частота прийому їжі узгоджуються з режимом навчання учнів у школі. Для цього у якості методичних рекомендацій можна використати пам'ятку про нормальне харчування, розроблену В. Сухомлинським, у якій зокрема зазначено, що 70 % їжі мають складати сирі овочі і фрукти, при незначній руховій активності перед кожним прийомом їжі треба 10-15 хвилин виконувати фізичні вправи, а при високій активності – у складі їжі мають превалювати вуглеводи (рослинна їжа) або білки (тваринна їжа); тобто перед фізичними навантаженнями їжа має бути легкою, а після – щільною [17]. Актуальними залишаються й висновки В. Сухомлинського щодо калорійності харчування учнів, яка має бути на 25-30 % більше, ніж передбачено нормами для дитячих установ, що залишаються незмінними з радянських часів [16].

Доцільним для наслідування вважаємо й практику Павлівської школи щодо системи індивідуалізації та диференціації навчання, яка базувалася на вивченні дітей до і під час навчання, і передбачала:

- розвиток учнів шляхом подолання посильних труднощів;
- професійно орієнтовану диференціацію навчання;
- визначення програмного «максимуму» або «мінімуму» для кожного учня з окремого шкільного предмету;
- внутрішньокласну диференціацію учнів за групами – навчання з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, пам'яті, схильностей,

- інтересів щодо можливостей переходу в інші групи вищого порядку;
- диференціацію й індивідуалізацію навчальних завдань для учнів;
- індивідуалізацію оцінок і перевірки виконання навчальних завдань.

Особливу увагу приділимо фізичній підготовці учнів, яку науковець вважав найважливішим елементом розвитку дитини. Слідуючи поглядам В. Сухомлинського, наголосимо на значенні фізичної підготовки учнів для укріплення їхнього фізичного здоров'я та дотримання гармонійності між фізичним і духовним розвитком. Звертаємо увагу, що анатомо-фізіологічні процеси, що відбуваються у молодшому шкільному віці, тісно пов'язані з духовним життям і формуванням свідомості дитини, тому фізична підготовка не може обмежуватися лише культурою тіла і здоров'я.

Отже, заняття фізичними вправами у початковій школі слід організовувати як цілеспрямовану, нормовану форму організованої навчально-пізнавальної діяльності, яка має на меті оптимізацію рухового режиму учнів, формування і закріплення рухових умінь і навичок [17]. Тобто метою фізичної підготовки має виступати не лише виховання фізичних якостей школярів: сили, гнучкості, спритності та витривалості, а й формування у них почуття краси рухів, їхньої естетичної досконалості.

Для того щоб фізичні вправи мали позитивний вплив на здоров'я сучасних молодших школярів, можна застосовувати правила В. Сухомлинського [9; 16; 17]:

- використовувати тільки науково обґрунтовані засоби і методи фізичної підготовки й такі, що мають оздоровчу цінність;
- планувати фізичні навантаження відповідно до фізіологічних можливостей учнів;
- забезпечувати регулярність та єдність лікарського і педагогічного контролю з самоконтролем.

Цікавими, на наш погляд, є думки науковця з приводу оздоровлення дітей. Погоджуємося, що воно має виконувати профілактичну і розвивальну функцію, тобто вдосконалювати функціональні можливості організму, підвищувати його опірність не лише захворюваності, а й до інших негативних впливів довкілля; компенсувати брак рухової активності, яка іноді виникає, зокрема через погодні умови. У цьому ракурсі чудовим способом загартовування педагог вважав туристичні походи, які сьогодні можна використовувати не лише для розвитку фізичної сили і витривалості, а й для формування світогляду, виховання моральних якостей. Вважаємо за доцільне включення до програми фізичного виховання учнів початкової школи оригінального переліку умінь, необхідних для участі у поході, які на підставі багаторічної практики розробив В. Сухомлинський.

Відмітимо, що педагог, базуючись на певних закономірностях (біологічних, медичних, педагогічних, психологічних) розвитку дитини, сформулював і перевіряв на практиці власні принципи оздоровлення учнів. Зокрема у Павлиській школі він успішно реалізував авторську систему загартовування – комплекс заходів, спрямованих на підвищення опірності організму, розвиток у дітей здатності швидко, без утрат для здоров'я, пристосовуватися до змінних умов довкілля. Мова йде про два види заходів: щоденні – комфортний температурний режим, широка аерація, використання прохолодної води для умивання та спеціальні – повітряні та сонячні ванни, різні водні процедури (наприклад, сухе й вологе обтирання, обливання ніг, ходьба босоніж по росі, камінню), сон при відкритих вікнах. З огляду на критичний стан здоров'я сучасних учнів, усі ці заходи є актуальними й сьогодні.

Більш того, під час прогулянок на свіжому повітрі слід звертати увагу на правильність виконання школярами життєво необхідних рухів: ходьби, бігу, стрибків, кидання предметів та на розвиток основних фізичних якостей: сили, швидкості, гнучкості, витривалості, спритності, координації рухів. Разом

з видатним педагогом вважаємо, що свідоме й уміле керування рухами свого тіла розпочинається з керування рукою. Оскільки існує вплив рухів руки на мозок, у молодшому віці можна формувати чітку взаємодію систем: «рука – мозок», «тіло – мозок», «робота – мозок».

Якщо узагальнити описані науковцем факти, можна говорити про такі надбання В. Сухомлинського щодо збереження фізичного здоров'я учнів та забезпечення їхнього фізичного розвитку. По-перше, навчання на свіжому повітрі – «Школа радості», коли у весняні та осінні місяці уроки проводилися у «Зелених класах», що дозволяло запобігати надмірній утомлюваності, а отже, й руйнації здоров'я дітей, а відкриття учнями «чудесного світу» у живих барвах, яскравих і тремтливих звуках, у красі та гармонії – сприяло формуванню позитивних емоцій. По-друге, науково-предметні гуртки – важлива форма виховання, коли кожен учень упродовж тривалого часу (навіть кілька років) випробовував себе у різних справах, спорті зокрема. По-третє, табори та туристичні походи на декілька днів у дику природу: «уміння відпочивати, вміння щадити нервові сили для сучасної людини так само важливо, як і вміння працювати», – писав науковець [17].

Узагальнення продуктивного досвіду В. Сухомлинського щодо засобів фізичної підготовки учнів можна представити у табл. 2.

Отже, наслідуючи В. Сухомлинського, фізичну підготовку учнів можна розпочинати з ранкової гімнастики у два етапи – родинний та шкільний, а продовжувати виконанням вправ на перервах між уроками, рухливими іграми на подвір'ї, прогулянками на свіжому повітрі та фізичною працею у другій половині дня (з обов'язковим розвитком дрібної моторики рук). При цьому ступінь фізичних навантажень слід визначати залежно від віку учнів, а для слабких дітей – погоджувати зі спеціалістами. Дотримуючись чіткого розпорядку дня, рекомендованого й апробованого науковцем на практиці, режиму харчування та рекомендацій щодо його раціону, можна

Таблиця 2 – Засоби фізичної підготовки молодших школярів

<i>Засоби фізичної підготовки</i>	<i>Мета використання</i>
Ранкова гімнастика з батьками	Підсилення кровообігу та обміну речовин
Фізична розминка перед уроками з учителями	
Фізичні навантаження впродовж дня – фізкультхвилинки між уроками, рухливі ігри, фізична праця	Правильне чергування праці та відпочинку, формування правильної постави
Повноцінний відпочинок у режимі дня	
Збалансоване харчування	Забезпечення організму поживними речовинами
Туристичні походи	Розвиток фізичних якостей
Літні табори	Підвищення опірності організму
Загартовування	
Танці, гімнастика, ритміка	Формування почуття краси рухів

забезпечити здоров'язберігаюче середовище у школі, яке слід підсилювати процедурами загартовування.

Визначаючи перспективи реформування початкової школи взагалі та системи фізичної підготовки учнів зокрема, врахуємо той факт, що істотний вплив на формування загальної теорії фізичної культури здійснили соціологія, антропологія, соціальна психологія та інші науки. Видатні дослідники [17] фізичну підготовку учнів різного віку розглядали у таких напрямках:

- активна рухова діяльність дитини – не будь-яка, а тільки організована таким чином, щоб формувалися життєво важливі рухові вміння та навички, забезпечувалося вдосконалення природних якостей і властивостей організму, підвищувалася фізична працездатність, зміцнювалося здоров'я;
- позитивні зміни у фізичному стані людини – підвищення рівня працездатності, рівня розвитку морфофункціональних властивостей організму, кількості та

якості освоєних життєво важливих умінь і навичок, поліпшення показників здоров'я;

- комплекс матеріальних і духовних цінностей, створених у суспільстві для задоволення потреби у фізичній активності.

Одним із провідних теоретиків та інтеграторів наукових знань в області фізичної культури був професор Лев Матвеев, результати наукових пошуків якого слугують підґрунтям сучасного реформування системи фізичного виховання учнів. Доктор педагогічних наук, професор Л. Матвеев випустив низку монографій, підручників та науково-методичних доробок, зокрема таких, як: «Основи спортивного тренування», «Деякі підсумки та перспективи формування узагальнюючої теорії у сфері фізичної культури і спорту», «Введення в теорію фізичної культури» та ін. У цих доробках можна знайти загальні методи та засоби розвитку фізичних якостей людини і навчання новим руховим діям, особливості планування і контролю фізичного виховання та спортивного тренування, аспекти професійно-прикладної фізичної підготовки.

Важливим вважаємо його твердження про те, що зміст і форми фізичної підготовки учнів мають вирізнятися у різні періоди розвитку дитини, а отже, мають визначатися закономірностями вікового розвитку школярів, динамікою умов їхньої життєдіяльності, а також логікою педагогічного процесу. «Особливості фізичного виховання, – писав він, – полягають головним чином у тому, що це є процес, що протікає по закономірностям діяльності, що забезпечує впорядковане формування та вдосконалення рухових умінь і навичок поряд з оптимізацією розвитку так званих фізичних якостей людини, сукупність яких вирішальною мірою визначає його фізичну дієздатність» [4, с. 11]. Цю думку, на наш погляд, слід враховувати при побудові навчальної програми шкільного предмету «фізична культура». А при визначенні його змісту корисними також стануть результати аналізу змісту і форм організації фізичного виховання у радянському суспільстві. Для розуміння

продуктивності попереднього досвіду відзначимо таку думку автора: «систему фізичного виховання характеризують не стільки окремі явища, скільки загальна впорядкованість всієї практики фізичного виховання в суспільстві, а отже, і те, на яких основах і якими способами досягається її упорядкованість, організованість, цілеспрямованість» [5].

У цьому розумінні сучасну систему фізичного виховання можна характеризувати через її:

- ідейне підґрунтя, яке, як і раніше, відображається у цільових настановах і принципах (державних документах);
- теоретико-методичні основи, що включають здобуті попередніми поколіннями науково-практичні знання про закономірності, правила, засоби і методи фізичного виховання;
- програмно-нормативні основи, представлені програмним матеріалом, відібраним і систематизованим відповідно до цільових настанов, а також норм та вимог, що мають бути досягнуті у результаті фізичної підготовки учнів;
- організаційні форми, тобто те, як усі ці вихідні основи відображаються організаційно і реалізуються у діяльності шкіл як установ, що контролюють фізичне виховання підростаючого покоління.

На етапі реформування освіти XXI століття корисною є докторська дисертація Л. Матвеева «Теоретико-методологічні основи формування навчального предмета «Фізична культура» в загальноосвітній школі» [8], де продемонстровано безпосередній зв'язок змісту шкільного предмету з підготовкою підростаючого покоління до майбутньої життєдіяльності. Виходячи з результатів проведеного аналізу розвитку фізкультурної освіти школярів на попередньому історичному етапі, і співвідносячи їх із положеннями реформи загальноосвітньої школи 1980-х років, учений запропонував наступну систему пріоритетів, що й сьогодні можуть визначати розвиток фізичної підготовки учнів.

1. Опора на індивідуально-вікові особливості становлення особистості школяра. У протилежність доктрині «формування соціально корисного члена суспільства, готового до праці й оборони Батьківщини», що існувала протягом десятиліть і здійснювалася у державному масштабі, незаперечним пріоритетом у розробці основ шкільної фізкультурної освіти сьогодні постає учень, як «активний громадянин» – індивід із духовними та фізичними потребами, що повсякчас розвиваються.

2. Формування потреб у зміцненні здоров'я і тривалому збереженні належного рівня працездатності. В умовах нестабільності державної підтримки єдино гарантованим засобом, що забезпечує збереження задовільного фізичного статусу людини, вкрай необхідного для підтримки її здоров'я та працездатності, стають мало залежні від зовнішніх умов самодіяльні форми фізкультурної діяльності.

3. Шкільна фізкультурна освіта, відповідно до існуючих навчальних програм з фізичного виховання, що спирається на фізичну підготовку учнів.

На наш погляд, однією з нагальних проблем оновлення теорії та реформування сучасної практики фізичної підготовки школярів, залишається неопрацьованість вікового (етапного) підходу до освоєння цінностей фізичної культури, який мав би враховувати не лише особливості біологічного, а й соціального розвитку дитини і змушував орієнтуватися при розробці програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу і на «паспортний», і на «біологічний», і на «соціальний» вік учнів. Саме Л. Матвеев уперше у педагогічній науці розглянув проблему змісту навчального предмету «Фізична культура» із соціокультурних позицій і довів доцільність його визначення з точки зору загальнолюдських цінностей, поетапне засвоєння котрих сприятиме оптимізації особистісного розвитку школярів.

Відмітимо, що у другій половині ХХ – першій половині ХХІ століття з'являється велика кількість спеціальної та методичної літератури з проблем формування здорового способу

життя школярів, перш за все, на уроках фізичної культури. У доробках широко представлені програми, спрямовані на оздоровлення дітей за рахунок певного виду рухової активності, розвитку однієї або декількох фізичних якостей. Значними для практики фізичної підготовки були й такі праці, як серія книг для вчителя «Навчання в першому класі», «Навчання у другому класі», «Навчання в третьому класі». Викладені тут методичні поради та рекомендації сьогодні також можуть стати у нагоді при визначенні перспективного досвіду. Наголосимо, що деякі автори [3; 11], спираючись на матеріал указаних видань, пропонують відродження незаслужено забутих і створення нових навчальних, інтелектуально і фізично розвивальних ігор, особливо національного характеру. Комплекс таких ігор умовно можна поділити на п'ять груп:

- 1) настільно-спортивні ігри;
- 2) динамічні з м'ячем на майданчиках й у воді;
- 3) інтелектуальні-логічні і за шаховою дошкою;
- 4) психолого-корекційні ігри;
- 5) спортивно-динамічні ігри, які у нових умовах змінили назву, але залишили сутність: синплей – командна гра зі спеціальними ракетками, легким «стрибучим» м'ячиком і трикутними воротами; футболей – командна гра на волейбольному майданчику волейбольним м'ячем з елементами футболу та волейболу; оздоровчо-розважальні тренажери «сітак», які дозволяють пожвавити для дітей комп'ютерні ігри, додавши до них у захоплюючій формі фізичні навантаження.

Узагальнюючи вивчений досвід функціонування початкової школи у другій половині ХХ століття – першій половині ХХІ століття, констатуємо, що фізична підготовка учнів визначалася двома загальними тенденціями: центризму та єдності ідеології, оскільки людина та її фізична підготовленість розглядалися державою з точки зору економічного (трудового) потенціалу, військової належності та демократизації. Відповідно до цього, існувала єдина, догматично вибудована система

фізичної підготовки, а інновації виникали лише на рівні окремих педагогів-ентузіастів. За роки перебудови та незалежності країною пройшла хвиля оновлення, яка розширила можливості не лише для розширення вітчизняного досвіду, а й для застосування зарубіжного (ритмічна гімнастика, йога тощо). Саме у цей період стають популярними циклічні види фізичної активності – оздоровча ходьба, біг, плавання, їзда на велосипеді та ін. Усе частіше на державному рівні під фізичною підготовкою розуміється підготовка організму людини до довготривалої фізичної активності. З'являються й додаткові функції фізичної підготовки – зменшення жирових відкладень в організмі за рахунок посилення процесів обміну та збільшення життєвої ємності легень. З огляду на це, до змісту підготовки включаються не лише загальнорозвивальні фізичні вправи (ходьба, біг, плавання, катання на ковзанах, гімнастика або ритміка), а й дієта (заборона у шкільному раціоні харчування певних продуктів). З огляду на зазначене, фізична підготовка часто ототожнюється з правильним способом життя.

Соціокультурними детермінантами інновацій в освітній галузі та галузі фізичної культури і спорту, що зумовили виникнення нових перспектив виступили:

- зміна ходу розвитку цивілізації – відбувся перехід від техногенної до антропогенної (повернення до античних ідей про визнання людини найвищою цінністю суспільства);
- перегляд політичної ідеології, демократизація суспільства, що надало можливість для творчості у різних галузях діяльності;
- розгляд нововведень як можливості виходу з кризи: політичної, економічної, соціальної та духовної, а також демографічної;
- виникнення соціального запиту на здорову, фізично підготовлену людину;
- поява комерційних пропозицій у галузі фізичної культури та спорту.

Як бачимо, поява різних пропозицій тісно пов'язана з процесами у суспільстві і має певні соціокультурні передумови та науково-теоретичне підґрунтя. Оскільки найбільш продуктивним і цілісним виступає принцип спірального розвитку, що дозволяє відтворити розвиток певного явища соціокультурної діяльності, зокрема для визначення перспектив подальшого розвитку теорії та практики фізичної підготовки молодших школярів ми використали попередній продуктивний педагогічний досвід та теоретичні надбання, які узагальнили у табл. 3.

Таблиця 3 – Перспективи реформування фізичної підготовки молодших школярів

<i>Теоретичні надбання</i>	<i>Педагогічний досвід</i>
шкільна гігієна (індивідуальна та групова санітарія)	фізкультурно-спортивний комплекс ГПО
фізіологія рухів, біомеханіка	спортивно-воєнізовані та рухливі ігри, спартакіади
фізичне виховання	авторський досвід В. Сухомлинського
теорія та методика фізичної культури	спортивне тренування
теорія діяльності	зарубіжні системи оздоровлення

Студіювання наукових та архівних джерел дало змогу з'ясувати, що фізична підготовка молодших школярів є складним діалектично зумовленим процесом, що відповідає основним положенням системного, особистісно-діяльнісного, праксеологічного підходів. Ці підходи, а також цілі, нормативно-правове забезпечення, зміст роботи становлять організаційно-педагогічні засади фізичної підготовки учнів початкової школи. Мету, завдання, зміст, засоби, форми та результат фізичної підготовки молодших школярів визначають як взаємопов'язані компоненти цілісної складноструктурованої відкритої системи.

Фізична підготовка молодших школярів розглядається нами як організований, педагогічно керований, з домінуванням гри, процес впливу на особистість дитини для розвитку її фізичних здатностей та якостей, формування життєво необхідних рухових умінь і навичок, зміцнення здоров'я й укріплення його резервів, що є змістовною і структурною складовою освітнього процесу початкової школи та родинного виховання.

Перспективами реформування системи фізичної підготовки молодших школярів у XXI столітті можуть бути напрями щодо надання першопріоритетності у відтворенні національної специфіки спортивних й оздоровчо-рекреаційних містечок та визначенні обсягів фінансування фізкультурно-оздоровчої і спортивно- масової роботи з учнями (будівництво нових майданчиків, гімнастичних залів і басейнів тощо), використання продуктивного вітчизняного досвіду (відродження фізкультурно-спортивного комплексу ГПО, відновлення спартакіад, спортивно-воєнізованих та рухливих ігор), авторського досвіду В. Сухомлинського, а також зарубіжних систем оздоровлення.

Список використаної літератури

1. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»* [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. 3-є вид., випр. (2009). К.: Світоч.
2. Бальсевич, В. К. (2006). *Спортивно-ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ: [метод.пособие]*. СПб.: Питер.
3. Башкиров, В. Ф. (1987). *Профилактика травм у спортсменов*. Москва.
4. Березівська, Л. Д. (2011). *Реформи шкільної освіти в Україні у XX ст.: документи, матеріали і коментарі: навч. посібник: хрестоматія*. Луганськ.
5. Бернштейн, Н. А. (1947). *О построении движений*. Москва.
6. Бех, І. (2010). Моральна педагогіка: правила майстерності. *Дошкільне виховання*, 3, 2-4.
7. Беленька, Г. В. (2011). *Формування компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія*. К.: Університет.
8. *Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик*. Взято с www.libussr.ru (дата звернення: 20.01.2020).

9. Бобрышев, С. В. (2006). *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*. Ставрополь.
10. Богінч, О. (2012). Здоров'я та фізичний розвиток дитини. *Дошкільне виховання*, 9, 3-7.
11. Богуславський, М. (1999). Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*, 1, 37-40.
12. Вільчковський, Е. С., Денисенко, Н. Ф. (2008). *Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах: [навч.-метод. посібн.]*. Тернопіль: Мандрівець.
13. Вільчковський, Е. С., Курок, О. І. (2004). *Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. Посібник*. 2-е вид., перероб. та доп. Суми: ВТД «Університет книг.
14. Волков, Л. В. (1990). *Спортивно-игровой метод в физическом воспитании детей дошкольного возраста: программа и методические рекомендации*. Переяслав-Хмельницький.
15. Волошина, Л. (2010). Технологии подготовки специалистов дошкольного образования к физкультурно-оздоровительной деятельности. *Дошкольное воспитание*, 2, 106-114.
16. Воробьев, А. Н. (1989). *Тренировка, работоспособность, реабилитация*. Москва.
17. *Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография* / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. (1996). Москва.
18. *Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)*. (1994). К.: Райдуга.
19. Круцевич, Т. Ю., Пангелова, Н. Є. (2011). Організація фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми 3-6 років у дошкільних закладах за кордоном. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 156-164.
20. Мухина, М. П. (2013). Реализация педагогической системы физического воспитания в ДОУ. *Дошкольное воспитание*, 3, 90-93.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ

3. 1. Сучасні підходи до гендерного виховання особистості

Соціально-економічні та політичні перетворення в Україні внесли значні зміни у статево-рольові відносини в усіх сферах соціального буття людини, зумовили зміну статусів жінки і чоловіка у суспільстві, призвели до виникнення нових форм шлюбу, трансформації раніше усталених соціально-культурних стереотипів маскулінності-фемінності тощо. У такому динамічно стрімкому соціально-культурному середовищі людина повинна швидко адаптуватися до нових умов, постійно поповнювати свої знання і будувати свої відносини з іншими на засадах толерантності, розуміння, поваги, співучасті і співпраці, що є запорукою гендерної рівності. Водночас традиційні стереотипні погляди на ролі, норми та цінності, які суспільство продовжує пропонувати чоловіку і жінці у процесі соціалізації, не можуть і не повинні впливати на існуючі перетворення. Сьогодні питання забезпечення гендерної рівності в Україні набуває дедалі більшої актуальності. Реалізація принципу рівних прав та можливостей на всіх рівнях суспільного життя виступає необхідною передумовою формування в державі цивілізованого, паритетного суспільства та його інтеграції в європейський освітній простір. Тому головним завданням, яке сьогодні вирішує наукова спільнота, є створення кращого світу для всіх людей, у якому не буде місця будь-якій нерівності: класовій, гендерній, расовій чи етнічній. Відповідні

обов'язки щодо цього взяла на себе й Україна, підписавши разом з 189 країнами – членами ООН Декларацію Тисячоліття, у якій поряд із цінностями та принципами розвитку суспільства передбачено досягнення рівності жінок і чоловіків. Реалізація основних стратегічних напрямів щодо гендерної модернізації в освіті відбувається відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), наказу Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.). У цьому аспекті закономірно відбуваються кардинальні зміни у змісті теоретико-методологічних підходів в освіті: по-новому окреслюються цілі навчання і виховання хлопців та дівчат.

Так, у XXI столітті проблема статі в наукових дослідженнях постає більш детально. Зокрема останнім часом з'являються роботи, що вивчають гендерні відмінності дошкільнят (Т. А. Репіна) і молодших школярів (В. Д. Еремеева, Т. П. Хрізман), а також і дорослих (В. Н. Дружинін, Е. П. Ільїн). У результаті аналізу наукової літератури (І. Бех, О. Бражнич, О. Василенко, Т. Говорун, М. Зубілевич, І. Іванова, Л. Канішевська, О. Кізь, О. Кононко, О. Луценко, А. Мудрик, Л. Ожигова, Н. Павлущенко, Л. Попова, О. Рибалка, О. Цокур та ін.) встановлено, що відсутність урахування статево-рольових, психофізіологічних особливостей дітей призводить до низької ефективності освітньої взаємодії, до напружених взаємостосунків у міжстатевому спілкуванні, ускладнює їхній особистісний розвиток.

У зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях проблема гендерних відмінностей вивчається стабільніше, більш обґрунтовано, порівняно з вітчизняною. Суттєвий інтерес покладається на практичний аспект цієї тематики. Таким чином, виникає необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної діяльності з формування гендерної вихованості у дітей.

Трактування поняття «гендер» (gender), що включає соціально-біологічну характеристику, через яку визначаються поняття чоловік і жінка, усталилося в різних науках

(культурології, соціології, психології, історії та ін.), але саме педагогічна наука дозволяє сформувати у дітей стійке соціальне сприйняття статі, розуміння і подолання стереотипних поглядів попереднього покоління. У площині соціального аспекту вивчення статевої належності чи не першими почали досліджувати Сімона де Бовуар, Дж. Міл та ін. Крім того, відносини між статями проаналізовано у соціологічних теоріях П. Бергера, Е. Дюркгейма, Н. Лукман та ін. Цей аналіз було здійснено «завдяки розширенню поглядів на проблеми статі, відносини між ними, зрештою на сам устрій суспільства, що конструює їх» [47, с. 78-79].

Про ролі чоловіків і жінок у суспільстві йдеться в роботі М. Мід «Стать і темперамент у трьох примітивних суспільствах» (1935 р.). Спочатку авторка була переконана, що чоловік має працювати, заробляти гроші та годувати сім'ю, а жінка – опікуватися родиною. Такий розподіл ролей, – зазначала М. Мід, – виник унаслідок біологічних відмінностей між чоловіком і жінкою. Ролеві позиції відповідно статевих ознак у суспільстві виникли швидше за все на підґрунті культурних і соціальних неспівпадінь, а не за біологічною будовою речей або «природної течії» [49].

На зламі ХХ–ХХІ століть відбулися суттєві зміни традиційних поглядів на поняття «стать», під яким зазвичай розуміли біологічні особливості чоловіків і жінок. Проте для характеристики й опису статево-рольової поведінки представників кожної статі такого трактування стало недостатньо. Це зумовило необхідність уведення в широкий науковий обіг більш ґрунтовного поняття «гендер», що, по суті, стало початком розвитку і подальшого дослідження моделювання і конструювання соціального становлення статі через соціокультурну практику [5].

Історія походження поняття «гендер» досить цікава і різноманітна. Сучасні енциклопедичні джерела констатують, що цей термін походить із лінгвістики й уперше був використаний у 1968 році Робертом Столлером [18]. Ще раніше, у 1963 році, на Стокгольмському конгресі психоаналітиків учений говорив

про «соціостатеве самоусвідомлення». Вивчення статі він уважав завданням таких наук, як біологія та фізіологія, а предметом дослідження психологів, соціологів, культурологів – аналіз гендеру. Його концепція будувалась на розподілі «біологічного» і «культурного». Згідно з поглядами Р. Столлера, сексуальність має два виміри: перший – це «біологічна стать», а другий – «соціальна стать». Для позначення останньої він увів термін «гендер». Свої ідеї вчений висвітлює у роботі «Стать і гендер: про розвиток мужності і жіночності», де власне за допомогою гендера визначено уявлення про роль чоловічої й жіночої особистостей у соціокультурному просторі.

У позалінгвістичному контексті поняття «гендер» використано в 1975 році у статті «Обмін жінками: нотатки про «політичну економію» статі» (автор Г. Рубін), де гендер трактується як «комплекс домовленостей, що регулюють біологічну стать як предмет суспільної діяльності» [47, с. 77].

Безпосередньо у науковий обіг термін «гендер» уведено в 1986 році після появи статті Дж. Скотт «Гендер: корисна категорія історичного аналізу», де запропоновано визначення статі «як основоположного елементу соціальних відносин», що ґрунтується на гендерній диференціації. За Дж. Скотт, гендер вважається «засобом для визначення владних відносин, які унормовуються та передаються за допомогою створених культурою символів та відповідних концептів» [57, с. 56].

Дослідження історії становлення поняття «гендер» дозволяють нам говорити, що його утвердження і масове використання відбувалось протягом тривалого часу, при цьому проблеми виникали навіть на рівні такої термінології, яку цілком доречно було використовувати. Наприклад, Г. Сілласте поняття «гендер» трактувалося як «соціально-статеві стосунки». На думку С. Айвазової, найбільш точним перекладом терміна «гендер» є такі формулювання: «соціально- організовані стосунки між статями», «соціальні стосунки статі», «соціальна стать». Перекладачі праці С. Мілет «Сексуальна політика» використовували поняття «рід», «родові стосунки» замість «гендерні стосунки» [50, с. 72].

О. Вороніна підкреслює, що введення поняття «гендер» зумовлене необхідністю розрізняти біологічну і соціальну стать. При цьому біологічну стать треба розуміти «як сукупність анатомо-біологічних особливостей», а соціальну – «як соціокультурний конструкт, який товариство «надбудовує» над фізіологічною реальністю» [15, с. 76]. Науковець пояснює, що поняття «гендер» позначає по суті досить складний соціокультурний процес: продукування суспільством відмінностей у чоловічих і жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках і сам результат – соціальний конструкт гендера [15, с. 81].

В. Кравець виділяє три теорії гендеру: 1) теорія соціального конструювання гендеру, або розуміння гендеру як соціальної конструкції; 2) розуміння гендеру як мережі, структури чи процесу, тобто розуміння гендеру як стратифікаційної категорії у сукупності інших стратифікаційних категорій, розгляд гендеру в шереху таких стратифікаційних категорій, як клас, раса, вік; 3) розуміння гендеру як культурної метафори [26, с. 55-56].

Третю теорію вчений трактує таким чином: «Чоловіче і жіноче на онтологічному і гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічних рядів: чоловіче – раціональне, духовне, божественне, культурне; жіноче – чуттєве, тілесне, гріховне, природне. Чоловіче, чи те, що ототожнюється з ним, вважається позитивним, значущим і домінуючим, а жіноче – негативним, вторинним, субординованим» [26, с. 56].

Таким чином, теорія «соціального конструювання гендеру» (розуміння гендеру як соціальної конструкції) заслуговує на основну увагу. Відповідно до цієї теорії, під поняттям «гендер» мають на увазі «організовану модель соціальних відносин між чоловіками і жінками, яка не лише характеризує їх стосунки в сім'ї, але й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства» [56, с. 27].

Дослідники виділяють два напрями соціальної гендерної конструкції:

- 1) конструювання ґендеру під час соціалізації, розділення праці, школою, засобами інформації і статеворольовими позиціями;
- 2) ґендер формується на рівні свідомості особистості прийняття ґендерної ідентифікації, визначених суспільством норм і підлаштування під ці норми (одяг, манери, зовнішність) [13].

К. Міллет у своїй праці «Сексуальна політика» (1970 р.) стверджує, що обидві статі «соціалізуються» в єдину патріархальну державу таким чином, що насамперед формується упередження-гарантія чоловічої переваги. Таким чином, гарантується вищий статус чоловікам і нижчий – жінкам [16, с. 320-321]. Аналізуючи сьгоднішній суспільний настрій, констатуємо, що конституційно- правові норми ґендерної рівності гарантують жінці і чоловіку рівні права в усіх галузях економічного, політичного, соціально-культурного життя.

У концепції П. Бергера і Т. Лукмана конструктивістське уявлення про ґендер ґрунтується на теорії соціального конструювання, за допомогою котрої здійснюється прийняття індивідом соціальної ролі. Згідно з поглядами П. Бергера і Т. Лукмана, первинна соціалізація здійснюється ще в перші три роки дитинства, а вторинна соціалізація – це наступні кроки індивіда, на кожному етапі котрих він продовжує соціалізуватись у суспільстві й адаптуватись у нових умовах [4].

В. Кравець стверджує, що людина певної статі засвоює ті правила соціальної поведінки та установки, котрі суспільство пропонує відповідно його ґендерній ролі, у процесі соціалізації [27].

Теорія соціального конструювання ґендеру, на наш погляд, більш цілісна і ґрунтовна. Ґендер – це комплекс соціально-культурних норм під наголосом суспільства, яке зводить ґендерний порядок залежно від біологічної статі людини. Тому соціальне конструювання ґендеру покликано поставити під сумнів наявний ґендерний порядок та допомогти повірити в реальність соціальних змін [56, с. 37]. Саме суспільство соціа-

лізує особистість, а відтак, більшість дослідників у своїх працях спираються на відомий вислів Симони де Бовуар, яка наголосила, що «жінкою не народжуються, а жінкою стають» [3].

Таким чином, гендер характеризується певним набором чоловічих і жіночих конструкцій, які моделюються в суспільстві й трансформуються під впливом чинної культури, унаслідок чого гендерний конструкт (чоловічий і жіночий) формується відповідно до будови статево-рольової поведінки на біокультурному рівні.

Гендер – це не фізіологічна матерія, підпорядкована біологічності статі, а духовна структура, змодельована соціумом. На основі вищевикладеного слід констатувати, що спільним в окреслених теоріях є те, що особистість людини формує певне соціокультурне середовище, у якому чоловік та жінка засвоюють прийняті гендерні норми і цінності, опановують власну модель і стратегію поведінки. Соціум є найбільшим транслятором передачі традиційних поведінкових установок, які прийнято вважати культурно-гендерними стереотипами. Окрім анатомічної ідентифікації особистості, у середовищі виникає потреба цього ж середовища щодо визначених культурних норм і функцій, які має виконувати людина відповідно до певної (своєї) статі. Така констатація передбачає активізацію гендерного підходу у всіх сферах сучасних освітніх наук: соціології, політології, філософії, психології, педагогіки, психофізіології, історії.

В освіті гендерний підхід являє собою «засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих якостей особистості, їхнього мислення, особливості поведінки закріплюють взаємозв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті» [24, с. 61-78].

За останнє десятиліття гендерний підхід в освіті визначив нову галузь знання, а саме – гендерну педагогіку. Формуванням змісту гендерної педагогіки займаються: В.Кравець, І.Кльоцина, Л.Штильова та багато інших. У їхніх численних працях досить широко висвітлено освітню проблематику

гендеру. Зокрема ґрунтовну методологічну базу української гендерної педагогіки заклав В. Кравець, на думку якого гендерна педагогіка являє собою «сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе у школі комфортно, успішно підготуватись до статево-рольової поведінки в сім'ї» [26, с. 9].

Це завдання покладається на гендерне виховання. На сучасному етапі розвитку суспільства проблему гендерного виховання педагогічна наука вважає однією з найважливіших. Актуальними в контексті дослідження є наукові праці, присвячені теорії гендеру (С. Вихор, О. Вороніна, Т. Говорун, Т. Дороніна, В. Єремеева, О. Кікінежді, І. Кон, В. Кравець та ін.), у яких висвітлено педагогічні ідеї щодо гендерного виховання хлопців (О. Василенко, І. Євтушенко, В. Єремеева, Є. Ільїн, Л. Левшин, Л. Раскін, Т. Тітаренко та ін.) або дівчат (О. Кононко, А. Москальова, Л. Попова, А. Хріпкова та ін.). Специфіка підготовки педагогів до роботи з учнями різної статі розкривається у дослідженнях В. Кагана, О. Кікінежді, А. Краковського, І. Кона, А. Мудрика, М. Савченко, І. Цимбал, І. Цимбалюка, Л. Штильової та ін. Гендерне виховання має позитивні методики, технологію впровадження і практичний досвід.

У центрі уваги наукових розробок технологічного напрямку з гендерного виховання знайшли своє відображення праці українських і російських дослідників: С. Вихор, Т. Говорун, Т. Дороніна, І. Євтушенко, В. Єремеева, О. Желєзняк, О. Кікінежді, І. Кльоцина, В. Кравець, О. Луценко, Л. Смоляр, Т. Смірнова, Л. Штильова та ін.

Психологічним особливостям хлопців і дівчат присвячено фундаментальні праці таких учених: І. Кона, Г. Наследова, І. Пірумова, Л. Преснякова, Е. Тихомирова та ін. На сьогодні вже існує чимало трактувань терміна «гендерне виховання».

Так, на думку С. Вихор, це «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і

здібностей, задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» [12, с. 12].

М. Савченко розглядає поняття «гендерне виховання дошкільників» і розуміє під ним «цілеспрямований, організований і керований процес засвоєння дітьми гендерних уявлень, орієнтація на партнерство у міжстатевій взаємодії та взаємозамінність у виконанні майбутніх сімейних та соціальних ролей» [44, с. 6].

На нашу думку, гендерне виховання – це цілеспрямований процес усебічного впливу на вихованців різних статей, результатом якого є формування у дітей стійкого поняття власної статі з характерною для неї гендерно-рольовою позицією; егалітарних цінностей; поваги до кожної особистості незалежно від її статі.

Мета гендерного виховання полягає в індивідуально-диференційному підході до учнів із позицій статевої відмінності, у конструюванні моделі морально-етичних норм у взаємовідносинах обох статей, у формуванні ролевих позицій хлопчика і дівчинки. Іншими словами, основна мета цього багатогранного процесу полягає в навчанні хлопців і дівчат гендерним ролям – моделям чоловічої та жіночої поведінки. Але слід зазначити, що, незважаючи на багаточисленні дослідження у цій галузі, гендерне виховання залишається новинкою. Також найбільш важливою залишається проблема особистісного розвитку хлопчиків та дівчаток в напрямку збереження рівності їхніх прав і можливостей, досягнення професійного й соціального статусу, у розробці такої стратегії освітньої роботи, яка б орієнтувала дітей на егалітарні цінності, партнерство та взаємозамінність статей у виконанні батьківських і суспільних ролей [44]. Зокрема В. Кравець зазначає, що «у сучасній педагогічній науці й практиці проблему статі вивчено і представлено далеко недостатньо. Відсутність повноцінного гендерного виховання і сексуальної просвіти не лише призводить до відхилень у формуванні особистості, невротичних і

поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків, але й виявляється часом серед факторів, що призводять до виникнення серйозніших психічних розладів» [52, с. 122].

Основна мета цього багатогранного процесу полягає у навчанні хлопців і дівчат гендерним ролям – варіативним моделям чоловічої та жіночої поведінки. Тому ми повинні розмежувати гендерне виховання хлопців і гендерне виховання дівчат, оскільки у своїх методах вони мають різні підходи.

Гендерні ролі хлопчика і дівчинки не виникають одразу, вони являють собою соціокультурну частину суспільства і комплекс соціальних очікувань, у контексті яких знаходяться змодельовані ролі чоловіка та жінки. Тоді як процес адаптації в соціумі, у групі сприяє особистісному самовизнанню себе. Самовизнання і переживання власної статі «Я-дівчинка», «Я-хлопчик» є продуктом гендерної ідентичності, яка безперечно має соціальну природу. Отже, соціальні й особистісні уявлення власної ролі й власної статі є нероздільними сферами. Так, у процесі самоусвідомлення дитина говорить про себе: «Я-хлопчик, і Я-мужній», або «Я-дівчинка, і Я-мужня або слабка».

Гендерне виховання вибудовується під впливом таких чинників, як сім'я (за позитивного або негативного образу батьків), взаємодія між учителем й учнем у шкільному житті, а також середовище однолітків.

Найпершим агентом гендерної соціалізації дитини є родина. Позитивний образ матері і батька слугує правильній гендерній ідентифікації. Гендерна ідентифікація являє собою результат ототожнення себе як особистості з певною статтю, де маскуліність і фемінність виступають конструктами чоловічих та жіночих ролей.

Наступними агентами соціалізації підростаючого покоління виступають школа, кампанія однолітків, література, засоби масової інформації, позашкільні установи. Але найбільшим соціальним інститутом, який відтворює філософію цілого життя, є школа. Мета шкільного виховання в новітню добу полягає у виключенні безстатевого підходу до учнів й у створенні умов для соціалізації дитини та її самоідентифікації.

Н. Слюсаренко зауважує, що «шкільні педагоги, вимагаючи від учня виконання ролі представника своєї статі, часом забувають про свою гендерну роль, яка має бути прикладом для наслідування. До того ж вони, на жаль, «не докладають особливих зусиль для того, щоб формувати не просто особистість людини, а особистість чоловіка і особистість жінки», та ігнорують статеву належність учнів. Результатом є те, що «багато юнаків і дівчат виходять в доросле життя з достатньо туманними уявленнями про роль Чоловіка і Жінки в суспільстві» [26, с. 78-79].

Нині у науковій літературі простежуються дебати дослідників, їх суперечливі погляди на форму виховання дітей у школах. Перші констатують, що у школах панують маскулінні засоби виховання, другі вважають, що школа взагалі фемінізувалась. Ті та інші вказують на проектування стереотипів і на дискримінаційний характер у навчально-виховному процесі.

Так або інакше, фемінізоване виховання дітей сприяє тому, що хлопці у майбутньому опиняться недієздатними на чоловічому полі діяльності, матимуть певні труднощі в армії і шлюбних стосунках. Дівчата, які виховуються маскулінно, також у майбутньому житті будуть не здатні до створення шлюбу і до виховання дітей.

Існує думка, що гендерний підхід у вихованні має за мету виховання андрогінної особистості, вільної від усталених стереотипів маскулінності та фемінності у традиційному їхньому розумінні [3]. Проте є й інша думка, прибічники котрої не підтримують андрогінну модель, наголошуючи на існуванні зв'язку з терміном «унісекс», що характеризується розмиванням чоловічих і жіночих ролей у суспільстві.

Так, Л. Яценко [23] стверджує, що абсолютна фемінізація або маскулінізація у виховному процесі може завдати невинуватої шкоди розвитку особистості дитини, проте як існування стереотипів має позитивний аспект, який полягає у засвоєнні дитиною певного зразка чоловічої і жіночої моделі.

На особливу увагу заслуговує передшкільний та молодший шкільний вік, який вважається важливим і доволі складним періодом у житті дитини. Важливими у контексті проблеми дослідження є наукові праці, що відзначають низький рівень розвитку ціннісних орієнтацій дітей і недостатнє обґрунтування умов для їхнього духовного і соціального розвитку (Е. Александров, Л. Божович, Л. Виготський, А. Гадасіна, Д. Ельконін, Є. Еріксон, А. Краковський, А. Лічко, Р. Масагутов, В. Мелехов, Д. Фельдштейн, А. Філатова, А. Фрейд, А. Хріпкова та ін.).

Водночас слід зазначити, що проблему гендерного виховання дітей не можна вважати достатньо розробленою, тому залишається актуальною необхідність цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування у хлопців і дівчат стійкого відчуття власної статі з характерною гендерно-рольовою позицією; егалітарних цінностей; поваги до людей іншої статі.

Однією з сучасних проблем традиційного освітнього процесу є недостатня увага педагогів до урахування статевої належності дітей [19]. Тому нагальною стає потреба пошуків нових стратегій і перспектив, які сприяли б реалізації диференційно-орієнтованого підходу виховання дітей різної статі, а відтак, важливого значення набуває практичне впровадження концепції гендерного виховання в основній школі на основі потенціалу позакласної діяльності.

Крім того, В. Кравець зазначає, що гендерне виховання пов'язане як із моральним, трудовим, статевим, так і з іншими напрямками. З точки зору вченого, «у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини: праця чоловіків передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зв'язок гендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, роллю в суспільстві людей різної статі, орієнтації дітей на майбутню соціальну функцію» [26, с. 176].

Завдання гендерного виховання одним із перших сформулював В. Кравець. Науковець наголосив, що вони полягають у формуванні: соціальної відповідальності у взаєминах між статями; здатності розуміти інших людей і поважати їх не лише як людей взагалі, але й як представників чоловічої чи жіночої статі; здатності враховувати й поважати їхні специфічні статево-особливості у процесі спільної діяльності; здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших людей з урахуванням статевої належності; усвідомлення себе представником своєї статі; необхідних навичок спілкування і взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення в сфері міжстатевих стосунків та ін. [26, с. 175].

У дослідженні С. Вихор обґрунтовано такі завдання гендерного виховання: «реалізація гендерного підходу в усіх ланках навчально-виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулінності/фемінності; збагачення емоційного світу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки» [12, с. 9].

Як бачимо, завдання гендерного виховання, які виділяють В. Кравець і С. Вихор, сформульовані дещо по-різному. Але по суті вони зводяться до однакового: 1) формування систематичних знань щодо гендерної проблематики; 2) формування гендерної свідомості та гендерної культури; 3) виховання особистості, здатної до засвоєння своєї гендерної ролі та егалітарних цінностей сучасного суспільства.

Гендерне виховання надає неабиякі можливості для виховного впливу на хлопців і дівчат, для застосування до них індивідуального підходу, з урахуванням психофізіологічних статевих відмінностей. Упровадження інноваційних методів дозволяє створити сприятливі можливості для міжособистісних

і міжстатевих стосунків між вихованцями, сприяє зменшенню почуття відчуження між дітьми різних статей. Треба зауважити, що в процесі організації гендерного виховання діти об'єднуються за інтересами, й, у першу чергу, отримують практичні навички повсякденного досвіду міжстатевого спілкування, партнерства та взаєморозуміння, поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлюванні думок, практики відповідальності за свої дії та вчинки тощо.

З численних рішень проблематики гендерного підходу найбільш повне уявлення дають роботи сучасних російських та українських учених: С. Вихор, В. Кравець, І. Кльоцина, Л. Маленкова, Т. Іванова, О. Цокур, И. Шелухіна, Л. Штильова, Н. Щуркова та ін. На сьогодні дослідження теоретичної і методологічної педагогічної літератури з теорії та практики вітчизняної історії доводить, що педагогічна наука залишається відкритою з проблем змісту виховання і навчання, їхнього співвідношення у цілісному педагогічному процесі, питання про особливості цілей, засобів і показників результативності цих процесів. При цьому між навчальним і виховним процесами лежить межа, яка ставить корективи чіткого розподілу цих процесів.

Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що діяльність із гендерного виховання – це система певних виховних впливів, взаємопов'язаних між собою і взаємодоповнюючих один одного у роботі педагогів-вихователів, діяльність яких спрямовується на створення цікавої, вільної, комфортної атмосфери у межах вільного часу дітей різної статі з метою формування у них гендерної вихованості. Спеціально організована діяльність у гендерному напрямку надає можливість хлопцям і дівчатам виступати щоразу у новій для себе ролі, опановувати як традиційні, так і сучасні позиції суспільства. Багатогранність засобів такої роботи розкриває світ варіантів рольових позицій чоловіка та жінки у нашому суспільстві, надає можливість більш повно і гнучко подивитись на чоловічі і жіночі світи.

Діяльність у гендерному напрямку має бути спрямованою на підвищення рівня гендерної вихованості дітей.

Під гендерною вихованістю С. Вихор розуміє «результат засвоєння ... знань, цінностей і понять міжстатевої взаємодії, гендерної культури суспільства, гендерних стереотипів, їх осмислення, усвідомлення, оцінку та сформованість власного ставлення до них, що забезпечує взаємодію на засадах гендерної рівності» [12, с. 13]. Н. Павлуценко стосовно гендерного виховання дітей зазначає, що гендерна вихованість – це «результат засвоєння егалітарних цінностей, повага до особистості незалежно від статі, протидія гендерним стереотипам, розвиток здібностей до самореалізації кожного, оволодіння навичками партнерства та взаємодії» [41, с. 45].

І. Євтушенко та М. Савченко досліджували процес гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку і молодшого шкільного віку, також надали свої визначення поняття «гендерна вихованість». На думку І. Євтушенко, це інтегративна якість особистості, що відображає систему особистісних, соціальних уявлень і досвіду щодо виконання гендерних ролей на основі емпатії, самоповаги, взаємоповаги [17]. Трактуючи поняття «гендерна вихованість дітей старшого дошкільного віку», М. Савченко пише, що це «результат засвоєння дітьми уявлень про моральні норми взаємостосунків різних статей у соціумі, освоєння моделей жіночої та чоловічої поведінки, їхнє прийняття та керівництво у виборі стратегій поведінки» [44, с. 7].

У нашому дослідженні під гендерною вихованістю розуміємо певний результат засвоєння суми знань з гендерної проблематики, гендерної культури, партнерської поведінки на всіх рівнях суспільного життя; формування взаємоповаги, довіри, толерантності до кожної особистості незалежно від статі.

3. 2. Методика формування гендерної вихованості дітей

Результати проведеного нами констатувального експерименту підтвердили наявність проблем з гендерного виховання дітей, а саме: на сьогодні можна спостерігати дезадаптацію окремих дітей, їхнє невміння толерантно взаємодіяти один з одним, адаптуватись і соціалізуватись в оточенні однолітків, особливо якщо вони протилежної статі.

Серед основних причин такого стану – неухвалене ставлення більшості освітніх закладів до виховної роботи. На жаль, подекуди спостерігається надмірна увага до освітнього процесу, а особистість дитини, її індивідуальність і неповторність, прагнення до самовираження залишаються поза увагою.

У зв'язку з цим виникає потреба підвищення ефективності виховного процесу освітніх закладів, у тому числі задля досягнення позитивних результатів щодо гендерної вихованості дітей.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів констатувального етапу педагогічного експерименту нами зроблено висновок, що організувати гендерне виховання можливо шляхом упровадження методики гендерного виховання дітей. Це дозволить упорядкувати виховний процес та довести ефективність обґрунтованих у дослідженні організаційно-педагогічних умов гендерного виховання дітей.

Беручи до уваги те, що методика являє собою певний алгоритм діяльності, у процесі дослідження до методики гендерного виховання дітей уключено: мету, завдання, функції, організаційно-педагогічні умови, зміст, форми, методи, засоби, критерії, показники, рівні та передбачуваний результат.

Метою реалізації запропонованої методики є формування гендерної вихованості дітей.

До завдань віднесено:

- 1) формування системи знань з гендерної проблематики;
- 2) формування гендерної свідомості та гендерної культури;

- 3) виховання особистості, здатної до засвоєння своєї гендерної ролі та егалітарних цінностей сучасного суспільства.

Планування методики гендерного виховання дітей здійснюється з урахуванням певних принципів.

У педагогічній літературі зазначено, що принцип – це положення, яке впливає з мети виховання, а також із її природи [42]. З урахуванням означеної мети велика увага надавалася дотриманню таких принципів виховання: природовідповідності; культуровідповідності; гуманізації; ціннісного ставлення до протилежної статі; диференціації; егалітаризму; наступності; безперервності і послідовності; толерантності; родинно-шкільної гармонії. Кожен із вищеназваних принципів обрано не випадково.

Наприклад, принцип природовідповідності пояснює залежність формування особистості, чоловічих і жіночих соціальних ролей від психофізіологічних особливостей статі.

Принцип культуровідповідності відображає вплив суспільства, рівня розвитку культури на образи соціальних гендерних ролей.

Принцип ціннісного ставлення до протилежної статі передбачає визнання людини протилежної статі як вищої цінності, розуміння жіночої/чоловічої унікальності, володіння рівними правами та рівними можливостями у суспільстві, формування ціннісного ставлення юнаків і дівчат до стосунків із представниками протилежної статі.

Принцип диференціації базується на виборі педагогічного впливу відповідно до характеру наявної групи вихованців. Опора на цей принцип дозволяє обирати методи виховання не для кожного вихованця окремо, а для певної групи [45]. У нашому випадку це групи хлопців і дівчат.

Принцип егалітаризму поспонує, що всі люди мають однакові права щодо реалізації своїх прав і можливостей, незалежно від статевої належності.

Принцип наступності процесу гендерного виховання є закономірною умовою цілісності й ефективності виховного

процесу, який визначає логіку і послідовність ґендерного виховання особистості на всіх вікових етапах.

Принцип безперервності і послідовності у ґендерному вихованні характеризує систему послідовних заходів із формування ґендерно-чутливої, ґендерно-освіченої та вихованої особистості.

Принцип толерантності передбачає вибудовування стосунків між статями, відповідно до партнерської моделі взаємодії, що являє собою таку систему, у якій дві взаємодіючі сторони виступають як рівноправні суб'єкти, які володіють однаковою цінністю та значущістю один для одного.

При розробці методики ми дотримувалися таких вимог: відповідність цілям та завданням; доступність; реалістичність; можливість відтворення; результативність.

Зокрема, враховуючи такі вимоги, як реалістичність і можливість відтворення, проаналізовано плани виховної роботи класних керівників 1–4 класів, психолого-педагогічні особливості хлопчиків і дівчаток початкових класів та на цій основі запропоновано комплекс взаємопов'язаних форм і методів позакласної виховної роботи з учнями цієї вікової групи. Враховуючи вимогу щодо результативності ґендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності, а також те, що для виховання характерна певна хаотичність, було вирішено постійно контролювати цей процес та робити проміжні зрізи його ефективності.

Запропонована методика ґендерного виховання спрямовується на реалізацію таких основних функцій: 1) діагностична (аналіз та оцінка стану ґендерного виховання в загальноосвітніх закладах, рівнів ґендерної вихованості учнів); 2) прогностична (постановка мети та завдань, прогнозування етапів ґендерного виховання, побудова моделі реалізації методики ґендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності); 3) організаційна (створення необхідних організаційно-педагогічних умов, організація різноманітної позакласної діяльності з ґендерного виховання учнів 1-4 класів,

організація співпраці з батьками учнів); 4) контрольна (підведення підсумків та аналіз отриманих результатів).

Зміст методики гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності спрямовується на усвідомлення хлопцями і дівчатами своїх гендерних ролей та передбачає поетапне застосування комплексу взаємопов'язаних методів і форм виховання, що забезпечує засвоєння знань із гендерної проблематики, гендерної культури, партнерської поведінки на всіх рівнях суспільного життя, формування взаємоповаги, довіри, толерантності до кожної особистості, незалежно від її статі; відповідає віковим особливостям учнів.

До змісту включено такі складові: комплекс виховних заходів, пов'язаних із гендерною проблематикою; факультативний курс «Гендерна культура»; просвіта батьків щодо гендерного виховання дітей; підготовка педагогів з питань гендерного виховання учнів.

При цьому взаємодія між педагогом й учнями має носити діяльнісно-творчий характер, оскільки саме така взаємодія є продуктивною та приводить до формування суспільно значущих якостей особистості. Спільна діяльність учителя й учнів у позаурочний час обов'язково супроводжується спілкуванням, під час якого налагоджуються контакти, відбувається обмін інформацією, розробка й обговорення плану спільних дій (наприклад, стосовно організації та проведення певного виховного заходу), втілення його у життя через конкретні виховні справи (конкурси, змагання, літературно-творчі вечори, зустрічі з видатними людьми, свята та ін.).

Перед тим, як перейти до моделювання методики гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності, з'ясуємо, що науковці розуміють під методом моделювання і що таке «модель».

Специфічними особливостями методу моделювання виступають: цілісність вивчення процесу (дозволяє розглядати елементи цього процесу і вивчати зв'язки, що зумовлюють їхню взаємодію); можливість проаналізувати процес до реального

його відтворення (виявлення негативних наслідків та пошук методів їхнього усунення до їхнього реального вияву). Звісно, що в основу моделювання покладено модель, яку вчені характеризують як результат моделювання, який являє собою аналітичний або графічний опис розглянутого процесу [25].

Великий тлумачний словник «модель» розглядає як зразок якого-небудь нового виробу; взірцевий примірник або зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі [11].

Найбільш поширеним у педагогіці типом є модель, що базується на сутнісних взаємозв'язках і відносинах між її компонентами. Окремі структурні частини моделі дозволяють розбити складну проблему зі значною кількістю невизначених питань на дрібні, які краще піддаються аналізу.

Взаємозв'язок структурних компонентів моделі реалізації методики гендерного виховання учнів початкової школи школи у позакласній діяльності схематично зображено на рис. 3.

Як основні компоненти моделі виділено: мету та завдання; основні функції; організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування гендерної вихованості учнів початкової школи; етапи гендерного виховання учнів початкової школи; зміст, форми, методи та засоби гендерного виховання учнів; критерії, показники та рівні гендерної вихованості; результат сформованості гендерної вихованості.

Зазначимо, що створення моделі реалізації методики гендерного виховання учнів початкової школи, насамперед, передбачало визначення її мети (цілі).

Ми погоджуємося з О. Василенко, яка, надаючи характеристику поняття «мета», визначає її як «майбутній стан предмета, якого маємо досягти або до якого прагнемо», а також «її утворення як процес, що веде до поставленої мети суб'єктом діяльності» [55, с. 93]. Аналізуючи психологічні моделі цілепокладання, Ю. Швалб виділяє наступні загальні ознаки мети: а) мета завжди характеризується усвідомленістю; б) мета спрямовує й регулює діяльність; в) мета реалізується в діяльності;

Розділ 3
Технології гендерного виховання

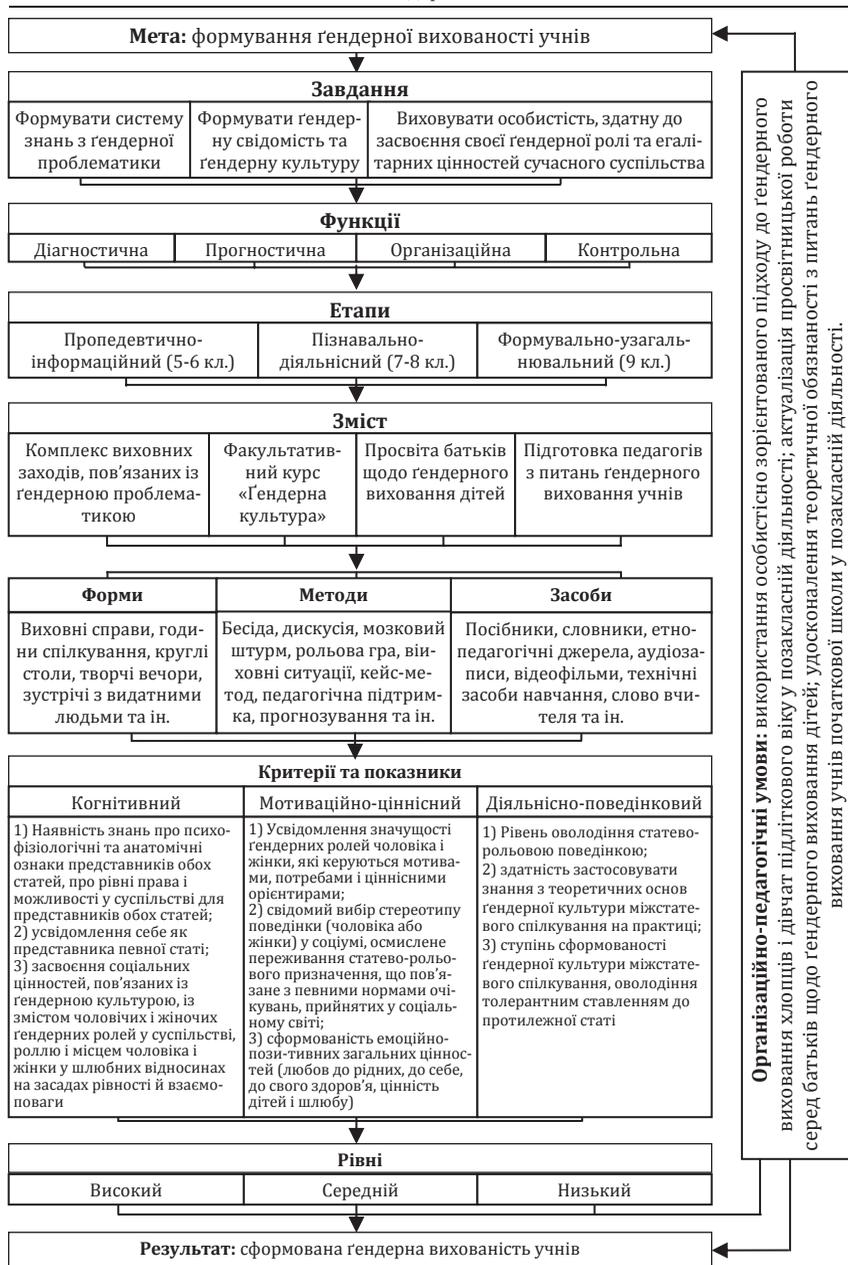


Рисунок 3 – Модель реалізації методики гендерного виховання учнів початкової школи

г) здійснення мети відбувається як розгортання в послідовну систему цілей [51, с. 10].

Так, визначаючи мету, ми забезпечуємо процес діяльності цілеутворення, у якому вирішуємо конкретні завдання і досягаємо бажаного результату. Ураховуючи окреслене, нами було визначено мету гендерного виховання учнів, яка полягала у формуванні гендерної вихованості школярів.

Наступними компонентами моделі реалізації методики гендерного виховання учнів початкової школи є організаційно-педагогічні умови.

Довідкова література надає різні тлумачення категорії «умова». У Філософському енциклопедичному словнику зазначено: «Умова – філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [33, с. 482].

У науковій літературі поняття «педагогічна умова» визначено, як певна обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [1, с. 97]. Під педагогічними умовами розуміють обставини або інші чинники, які впливають на досягнення мети. Їх розподіляють на: а) зовнішні: позитивні стосунки педагога і учня-вихованця; об'єктивність оцінки навчально-виховного процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості учнів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [10].

На думку О. Бражнич, педагогічні умови «є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм, котрі забезпечують успішне досягнення поставленої мети» [54, с. 98]. Вони відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [14, с. 82].

Механізм, покладений в основу забезпечення педагогічних умов, охоплює всю сферу взаємодії педагога-вихователя з вихованцями та іншими суб'єктами освітнього процесу.

Ураховуючи вищезазначене, вважаємо, що у забезпеченні ефективного процесу гендерного виховання учнів початкової школи суттєвого значення набувають спеціально створені організаційно-педагогічні умови, серед яких ми обрали: використання особистісно зорієнтованого підходу до гендерного виховання хлопців і дівчат молодшого шкільного віку у позакласній діяльності; актуалізація просвітницької роботи серед батьків щодо гендерного виховання дітей; удосконалення теоретичної обізнаності педагогів з питань гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності.

Ці умови виділено з урахуванням дотичних до досліджуваної проблеми праць учених (О. Василенко [55], С. Вихор [13], В. Кравець [28], О. Луценко [36], Л. Маленкова [23], В. Мелехова [38], Н. Павлущенко [41], С. Риков [43], Л. Столярчук [36], Л. Яценко [56] та ін.).

Окреслення запропонованих організаційно-педагогічних умов обумовлене такими особливостями. По-перше, загально-освітні заклади мають підготувати підростаюче покоління до максимальної реалізації у суспільстві, в особистісному житті; розвинути у дитини соціально-ціннісні орієнтири, котрі сприяли б стійкості особистості у різних життєвих ситуаціях. Сучасний педагог повинен оволодіти мистецтвом виховної роботи, новими технологіями організації виховного процесу, тісно співпрацювати з учнями та їхніми батьками задля успішної реалізації особистісно-орієнтованого і статево-рольового підходів. По-друге, у процесі виховання треба враховувати психофізіологічні відмінності хлопців і дівчат. По- третє, різноманітні форми і методи виховання має бути спрямовано на підвищення рівня гендерної вихованості школярів.

Уважається, що основним напрямом роботи вчителя є забезпечення розумового розвитку дітей у процесі освітньої діяльності [9]. Але не рідко, оцінюючи розумові здібності учнів,

засвоєння ними знань з будь-якого предмету, вчитель не приділяє достатньої уваги засвоєнню дітьми особистісних норм і соціально-рольових установок, індивідуальності хлопців і дівчат. У той самий час особливим завданням школи є підготовка школярів до виконання особистісних ролей у суспільстві, у власній майбутній сім'ї. Такі ролі людина має виконувати відповідно до своєї статевої належності, а отже, оволодіння учнями соціально-психологічними формами поведінки повинно відбуватися у контексті культури міжстатевих взаємовідносин.

Виходячи з вищесказаного, розглянемо більш детально першу організаційно-педагогічну умову, а саме: використання особистісно зорієнтованого підходу до гендерного виховання хлопців і дівчат молодшого шкільного віку позакласній діяльності.

Використання особистісно зорієнтованих технологій виховання сьогодні набуває надзвичайно важливого значення. Вони мають прийти на зміну «тотальній орієнтації на масовидного середнього школяра» [20, с. 20].

Перш ніж обґрунтувати доцільність особистісно зорієнтованого підходу в організації гендерного виховання учнів, важливо звернути увагу на проблематику статево-рольового підходу, який продовжує бути засобом наслідування стереотипного шерегу уявлень щодо чоловічих і жіночих орієнтирів у соціальному житті. Зокрема у загальноосвітніх закладах статево-рольовий підхід є найпоширенішим видом ставлення вчителів до учнів різної статі.

Д. Ісаєв та В. Каган, проаналізувавши термінологічний апарат учителів-жінок, виявили, що він навіть викривлює статево-рольове формування особистості та стосунки між хлопчиками й дівчатками, зокрема мають місце: «зручність» дівчаток і «незручність» хлопців; егоцентричний критерій; несприйняття дітей; наявність альтернативи: хороший хлопчик/маскулінний хлопчик; низький статус маскулінного хлопчика або фемінної дівчинки [22]. Так, С. Вихор у своєму дослід-

дженні констатує, що «близько половини вчителів визнають, що використовують у лексиконі норми антижіночності (як протиставлення чоловічих якості і поведінки жіночим): «не будь, як баба», «хлопцеві це не личить», «дай задачу, ти ж хлопчик!», «не плач, ти ж не дівчинка!»; існують опосередковані заборони на вияв хлопчачої експресивності: «будь справжнім чоловіком», «хлопчики не плачуть»; дівчаток орієнтують на материнство, домашню роботу: «ти ж будеш мамою», «для кухні цього не потрібно знати»; на фемінність: «не будь хлопчуркою», «дівчатка так не роблять» тощо» [13, с. 54-58].

Більшість учених характеризують статево-рольовий підхід як традиційну систему поглядів щодо призначення чоловіка і жінки в суспільстві з чітким розподілом суспільних ролей за статевою належністю і стереотипізованим декларуванням. Тому з позиції статевого виховання прийнято вважати, що впровадження статево-рольового підходу ставить акцент на більш традиційних нормах виховання школярів і має деякі суперечності з гендерним вихованням. У зв'язку з цим Л. Столярчук вважає, що статево-рольовий підхід передбачає диференційоване виховання за статевими ознаками, яке припускає розвиток жіночої і чоловічої своєрідності на різних вікових етапах, а також пропонує відмовитись від безстатевої педагогіки [36].

До основних характеристик статево-рольового підходу у вихованні О. Луценко і Н. Павлущенко відносять: «акцентування на статі, виховання у душі жорстких норм за статевою належністю, орієнтація на особливе призначення чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, наявність жорстких культурно сформованих схем, засудження відхилень від традиційних моделей устрою суспільства і стосунків між статями» [34, с. 10].

Н. Ледовських розмежує статево-рольовий підхід і сексуальну просвіту та стереотипні уявлення, вважаючи його компонентом морально-етичного виховання. Вона підкреслює, що він передбачає формування статево-рольової свідомості, мужності й жіночності, поваги один до одного [6].

Таким чином, обґрунтовуючи необхідність застосування в діяльності педагогічних працівників особистісно зорієнтованого підходу, вчені зазвичай виділяють певні принципи, вимоги тощо. Серед них «опора на вікові потреби та інтереси учнівства, створення умов для психічної та емоційної впевненості з метою вільного самовияву індивідуальних позицій, співпраця, діалог як з учителями, так і з іншими учнями, різноманітні дидактичні ситуації» [8].

О. Василенко визначає особистісно зорієнтований підхід як стратегію, спрямовану на ставлення педагога до школяра відповідно до сукупності взаємопов'язаних соціальних настанов. Науковець виокремлює основні принципи, які має бути покладено в основу особистісно-орієнтованого підходу: індивідуальний, соціальний, діяльнісний, віковий, системний [55].

Так, окреслені принципи мають передбачати: індивідуальний – вивчення індивідуально-неповторного в кожній особистості; соціальний – дослідження взаємозв'язків людини з суспільством; діяльнісний – діагностування рівня активності взаємодії з собою та навколишнім світом; віковий – урахування вікових особливостей вихованців; системний – вивчення особистості як цілісної системи.

У книзі І. Бега «Особистісно зорієнтоване виховання» [7] та статті «Наукові принципи особистісно орієнтованого виховання школярів» [39] викладено позиції, на котрих ґрунтується особистісно зорієнтоване виховання: новий погляд на особистість як мету освіти, ідеї особистісної спрямованості освітнього процесу; ідея гуманізації і демократизації педагогічної взаємодії; відмова від безпосереднього примусу як методу, який не дає результатів у сучасних умовах; нове трактування індивідуального підходу: «Це не просто використання індивідуальності, а формування спрямованої індивідуальності. Нам потрібна унікальна індивідуальність, тому що людина буде жити в динамічному світі»; формування позиції «Я»-концепції, тобто формування «Я»-образу» [55, с. 54].

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне навести думку Л. Москальової стосовно того, що індивідуаль-

ний підхід «орієнтує педагогів і психологів як головних діючих осіб будь-яких перетворень у системі освіти на одиничність і неповторність людини» [38, с. 224-232].

Таким чином, вважаємо, що особистісно-орієнтований підхід розширить кордони глибшого врахування психофізіології хлопчиків і дівчаток і дозволить чинити більший вплив на формування свідомості, вільного вибору соціальних орієнтирів.

Уніфікація педагогічного впливу на різностатевий колектив учнів, коли не враховуються потреби, ціннісні орієнтири, статево-рольові уподобання, призводить до перекосів у свідомості дитини, у якій не формуються певні образи і приклади жіночності і мужності, рольові схеми майбутньої матері або батька. Як наслідок, дитина приділяє собі як представнику певної статі недостатню увагу.

Тому особистісно зорієнтований підхід у гендерному вихованні дітей повинен базуватись на ґрунті загального знання для всіх дітей окресленого віку – необхідність формування у хлопців та дівчат відношення до себе як до самостійної особистості з відповідними статевими відмінностями, враховуючи темперамент, інтелект, загальнокультурні здібності й ознаки характеру. Педагог має надавати допомогу хлопцям та дівчатам щодо вибору індивідуальних і водночас прийнятних для соціуму шляхів вираження й утвердження себе, своєї самосвідомості.

Ґрунтуючись на ефективності запропонованого підходу, в основу формувального експерименту було покладено комплекс виховних засобів, які ставлять у центр гендерного виховання особистість і статево належність дитини.

Організація гендерного виховання на основі особистісно зорієнтованого підходу передбачає реалізацію цілого комплексу організаційних і педагогічних завдань з метою забезпечення правильних позитивних орієнтирів особистості дитини.

Уважаємо, що завдання мають будуватись на таких засадах: урахування потреб, інтересів учнів за статевою належністю; особистісних уявлень школярів про мужність і жіночність;

підтримка статево-рольових переваг, пов'язаних із формуванням ознак маскулітності і фемінності, з використанням різних форм позакласної виховної роботи; створення гармонійної атмосфери спілкування між хлопцями і дівчатами у спільній діяльності; формування у хлопців і дівчат позитивних уявлень про те, які соціальні ролі виконують чоловік і жінка в нашому суспільстві та родині шляхом залучення до самореалізації та за допомогою заохочення, що сприятиме формуванню в учнів початкової школи статево-рольової поведінки, спрямованої на ознайомлення з ознаками мужності і жіночності, виявами й уподобаннями представників обох статей у різних видах діяльності, їхніми ролями у родині, на розвиток відповідних навичок й умінь, а також позитивно впливатиме на формування в учнів адекватного ставлення до любові, краси, доброзичливих стосунків із представниками протилежної статі, стосунків між хлопцями і дівчатами в класі (групі).

Реалізація завдань відповідає таким принципам: принцип індивідуалізації, обумовлений статевою належністю учнів; соціокультурний принцип, що визначає становище чоловіка і жінки в суспільстві, їхні ролі у родині; орієнтаційний принцип, що передбачає врахування психофізіологічного розвитку вихованців за ознаками статі.

Інтеграція зазначених принципів сприятиме розв'язанню низки проблем. До них відносимо: вирішення індивідуальних проблем, котрі виникають в учнів молодшого шкільного віку; озброєння знаннями відносно призначення обох статей в соціумі, створення родини, ролі батька і матері у вихованні дитини; формування у хлопців та дівчат необхідного рівня гендерної культури залежно від їхньої статевої належності (зокрема формування морально-духовних якостей, відповідальності за власні стосунки з протилежною статтю тощо).

Підводячи підсумки, зазначимо, що особистісно зорієнтований підхід під час організації гендерного виховання хлопців і дівчат орієнтовано безпосередньо на дитину, а тому він зумовлює позитивні перетворення в її свідомості, забезпечує

суттєвий спектр рольової поведінки, що сприяє формуванню у вихованців різних статей адекватних і дієвих світоглядних гендерних позицій.

До найважливіших механізмів засвоєння окресленого можна дійти за допомогою застосування певних методів і прийомів в умовах особистісно- зорієнтованого підходу, а також деяких принципів статево-рольового підходу, котрі пов'язані не тільки з виявами і переживаннями хлопцями та дівчатами почуттів, притаманних більшою мірою певній статі (наприклад: у хлопчиків – гордість, сміливість, відвага; у дівчаток – турбота, співчуття, ласка), але й із цінностями толерантного і поважного ставлення один до одного, вихованням у власній статево-рольовій поведінці морально-духовних якостей.

Так, Л. Маленкова пропонує під час статево-рольового виховання створити умови для самоактуалізації в різноманітних видах діяльності: інтелектуальній, ціннісно-орієнтованій, трудовій, суспільній, художній тощо. Вирішення завдання статево-рольового підходу в гендерному вихованні вчена вбачає в адекватному ставленні дівчат і хлопців до іншої статі і пропонує деякі методичні поради: ознайомлення педагога з психофізіологічними ознаками статей; професійне використання знань з урахуванням віку і рівня індивідуального розвитку молодших школярів; обізнаність педагога з філософських, етичних питань, пов'язаних із проблематикою статі: кохання, щастя, обов'язки, сім'я; доцільна добірка художніх творів з певної тематики (літератури, живопису, музики), вміння за їхньою допомогою вирішувати педагогічні завдання [23].

На особливу увагу заслуговують виховні справи, які цілеспрямовано орієнтовано на хлопців і дівчат. З цього приводу треба підкреслити доречність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій.

Грамотне моделювання педагогічних ситуацій в учнівському колективі надає можливість створити необхідний гендерний баланс між молодшими школярами (хлопцями і дівчатами), сприяє усвідомленню учнями власних якостей маскулінності і фемінності.

Організація педагогічних ситуацій у гендерному питанні за особистісно орієнтованого і статево-рольового підходу дозволяє порушувати такі проблеми: «Чоловіча і жіноча роль», «Я-хлопець і мій вибір у житті», «Я-дівчинка і мій вибір у житті», «Культура поведінки хлопців», «Культура поведінки дівчат», «Я не бажаю бути таким, як...», «Я не бажаю бути такою, як...».

Попередньо описаний аналіз планів виховної роботи педагогічних працівників з гендерного виховання в позакласній діяльності нашо́вхує нас на певні шляхи розв'язання проблематики в цьому напрямі.

Планування гендерної виховної діяльності у межах особистісно зорієнтованого і статево-рольового підходів передбачає впровадження певних виховних технологій.

Технології виховної роботи – це сукупність необхідних методів, прийомів і способів. Будь-який метод будується на окремому прийомі, до якого залучено певні стратегії, дії і способи.

Найбільш ефективні напрями, пов'язані як із статево-рольовим, так й особистісно орієнтованим підходами до гендерного виховання учнів у позакласній діяльності, представлено у табл. 4.

Таблиця 4

<i>Цільові напрями роботи вчителя</i>	<i>Теми заходів з гендерного виховання</i>
Розробка цільових програм з гендерного виховання	«Сучасне життя» «Чоловік і жінка» «Сім'я» «Культура» «Праця»
Здійснення статево-рольового підходу в гендерному вихованні	«Я-чоловік» «Я-жінка» «Жіночність і мужність»
Здійснення особистісно орієнтованого підходу в гендерному вихованні	«Я-чоловік, але я маю право на...» «Я-жінка, але я маю право на...»

Закінчення табл. 4

<i>Цільові напрями роботи вчителя</i>	<i>Теми заходів з гендерного виховання</i>
Концентрація уваги на особистісному потенціалі дитини	Ціннісний, художній, творчий, фізичний, культурологічний
Концентрація уваги на розвитку гендерної вихованості у хлопців і дівчат	«Повага» «Я-хлопчик» «Я-дівчинка» «Він і Вона» «Кохання» «Жіноча і чоловіча рівність» «Сімейні стосунки» «Жінка у світі чоловічих професій» «Чоловік у світі жіночих професій»
Розробка річного плану з гендерного виховання учнів у позакласній роботі	«День захисника Вітчизни», «8 Березня», «День матері», «День батька», «День родини». Суботники, екскурсії, походи.

Ураховуючи вищевикладене, вважаємо за доцільне окреслити певні шляхи щодо реалізації методів виховання з метою формування у дітей внутрішньогармонійного стану, психологічних статево-рольових орієнтирів.

Наступна організаційно-педагогічна умова – актуалізація просвітницької роботи щодо гендерного виховання дітей.

3. 3. Напрями роботи з гендерного виховання

Протягом усієї історії людства сім'я є найбільш стійким соціальним інститутом суспільства і була важливим життєвим джерелом. Будучи об'єктом дослідження багатьох наук, у сьогоденнішньому світі вона продовжує зберігати своє надзвичайне значення. Внутрішня природа сім'ї майже не змінилась.

За останні роки вчені дослідили й отримали переконливі докази того, що навіть інстинкт материнства у жінки та

інстинкт батьківства у чоловіка виявляється потужніше, якщо в дитинстві перед ними поставав наочний приклад любові й турботи про дітей з боку батьків [2].

Саме тому для педагогічної науки сім'я є основним інститутом виховання дітей. Цей інститут спроможний розв'язати чимало виховних проблем, у тому числі й сформувати у дітей правильні уявлення про сім'ю та взаємостосунки між її членами, гендерну вихованість тощо.

Разом із тим, як констатується у «Білій книзі національної освіти України», розвиток української освіти у незалежній Україні відбувається в умовах суперечливих внутрішніх впливів багатьох чинників, серед яких: демографічні зміни (зниження народжуваності, міграція, знелюднення населених пунктів); криза сім'ї як соціального інституту, що зумовила дефіцит відповідального батьківства, конфлікт між поколіннями дорослих і дітей, молоді та ін. [20, с. 14]. За таких умов педагогічна просвіта батьків набуває неабиякого значення.

Саме тому можливо педагогічну просвіту батьків здійснювати не тільки покласно, а й під час загальношкільних заходів у післяурочні часи, зокрема загальношкільна педагогічна просвіта батьків має бути зорієнтована на відвідування шкільних лекторіїв, конференцій за гендерною тематикою. До цієї роботи можуть долучатись психологи, учителі, медичні працівники та ін. Крім того, до організації лекторіїв залучалися й власне батьки. У межах загальношкільних лекторіїв можуть бути прочитані лекції з тем: «Гендерне виховання школярів», «Психофізіологічні особливості хлопчика і дівчинки», «Особливості молодшого шкільного віку».

Педагогічна просвіта батьків може проводитись і класним керівником у колективній й індивідуальній формах на основі цілей гендерного виховання учнів.

Колективна педагогічна просвіта батьків класу найбільш ефективно відбувалася під час бесід з батьками, на читацьких конференціях.

Програма колективних бесід з батьками щодо гендерного виховання хлопців і дівчат молодшого шкільного віку може включати:

- проблеми дівчинки і хлопчика молодшого шкільного віку. Прикладом можуть слугувати такі теми: «Роль батька і матері у вихованні дівчинки», «Роль батька і матері у вихованні хлопчика», «Роль сім'ї у формуванні статево-рольової поведінки дитини»;
- тематика, котра визначається загальними напрямками з формування гендерної вихованості дітей, за темами: «Як виховати гендерну чуйність у дитини», «Повага до жінки і повага до чоловіка», «Життєвий вибір», «Сім'я як носій стереотипних уявлень», «Традиція і стереотип», «Гендерні теорії батьківства», «Гендерний образ власної дитини»;
- ознайомлення батьків із Сімейним кодексом України, особливо зі статтями, у яких проголошено права й обов'язки батька і матері;
- ознайомлення з психофізіологічним розвитком хлопців і дівчат молодшого шкільного віку;
- розкриття сутності понять «гендерна вихованість», «гендерна культура», «гендерна рівність» тощо;
- розкриття тем щодо взаємостосунків батьків і дітей.

Такі заняття мають на меті допомогти батькам зрозуміти і зорієнтуватись у проблемах, пов'язаних із віковими і статевими особливостями своїх дітей, сформуванню чіткої педагогічної позиції, сприймати своїх дітей як неповторну й індивідуальну особистість, змінювати і модифікувати свою поведінку у складних взаємостосунках з дітьми.

Найважливішою складовою успіху щодо реалізації окреслених організаційно- педагогічних умов є педагогічна майстерність. Професіоналізм учителя – це запорука ефективного виховного процесу. Тому не менш важливою організаційно- педагогічною умовою є вдосконалення теоретичної обізнаності педагогів з питань гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній роботі, оскільки ефективність гендерно-

го виховання хлопців і дівчат у позакласній діяльності можлива лише за наявності відповідної підготовки вчителя.

Немає сумніву, що вчитель (викладач, вихователь) є ключовою фігурою освітнього процесу, а тому до нього висувається чимало вимог. Серед них: гуманістична позиція стосовно дітей, здатність бути вихователями; психолого-педагогічна компетентність і розвинене педагогічне і науково-педагогічне дослідно-інноваційне мислення, здатність розв'язувати проблеми, що виникають, з позиції споживачів освіти; освіченість, уміння працювати зі змістом і технологіями навчання, надаючи їм особистісного спрямування; здатність до творчої, інноваційної діяльності; культура професійної поведінки, уміння саморегуляції власної діяльності [20, с. 21].

Як бачимо, серед вимог до вчителя є психолого-педагогічна компетентність, складовою котрої є гендерна компетентність.

Отже, необхідно зазначити, що професіоналізм учителя щодо гендерного виховання повинен відповідати низці вимог: формування власної позитивної соціальної ролі; об'єктивне оцінювання якостей маскуліності і фемінності в учнів молодшого шкільного віку; сприйняття статево-рольової поведінки вихованців; знання психофізіологічних особливостей хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку; комунікативність та організаційність.

Підготовка педагогів з питань гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності має проводитися з метою підвищення їхнього компетентнісного рівня, педагогічної культури тощо.

Гендерний напрям є на сучасному етапі важливим прискорювачем на шляху до ціннісних орієнтирів особистості, ядром правильної соціалізації і переходом від безстатевого відчуття в соціумі до належного відчуття статево-рольової позиції.

З цією метою для учителів початкової школи було впроваджено спеціальні тематичні години з гендерної тематики, під час організації яких ми враховували методичні розробки

С. Вихор [12], І. Іванова [21], В. Кравця [28], Н. Слюсаренко [46], О. Цокур [57] та ін.

Тематичні години з гендерних питань проводились у такому порядку: 1. Що таке гендер. 2. Гендер і стать. 3. Словник гендерних термінів. 4. Закони і нормативні документи з проблем гендерної рівності. 5. Проблеми гендерної освіти і виховання. 6. Мета гендерного виховання. 7. Складові гендерного виховання. 8. Гендерні стереотипи. 9. Що таке гендерна рівність, і як її розуміють у сучасному суспільстві. 10. Гендерна вихованість. 11. Гендерна культура підростаючого покоління. 12. Гендерна соціалізація та ідентифікація. 13. Особливості гендерної виховної роботи у позакласній діяльності. 14. Чоловік і жінка в сучасному суспільстві. 15. Методика занять із батьками.

Оскільки розуміння гендерного питання педагогічними працівниками характеризувалось різними мотивами й уявою, власними почуттями, ми ознайомили вчителів зі словником гендерних термінів, у якому чітко відображено зміст понять:

- 1) поняття, що розкривають зміст гендерного підходу в педагогіці: «стать», «гендер», «маскулінність», «фемінність», «гендерна ідентичність», «гендерна роль», «гендерна ідеологія», «сексизм», «рівність статей», «гендерне виховання», «гендерні ідеали», «гендерна культура», «гендерна рівновага»;
- 2) поняття, необхідні для характеристики базових гендерних виховних процесів: «гендерний розвиток», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентифікація»;
- 3) поняття, що характеризують результати гендерного виховання: «гендерна індивідуальність», «гендерна самоактуалізація», «гендерна самореалізація», «гендерне самовираження», «гендерна культура стосунків»;
- 4) визначення сутності гендерного виховання як процесу культурної гендерної орієнтації, ідентифікації та оволодіння молоддю моральною культурою у сфері суспільних відносин [23].

Особлива увага має звертатися на те, що отримання знань у педагогів з гендерної тематики є нерозривним з поняттям «гендерна ідеологія у державі». Тому вчителям були розкриті основні напрями гендерної політики, схарактеризовано статті з Конституції України про рівні права і можливості жінок і чоловіків, Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок», Указ Президента України від 26.07.2005 за № 1135/2005 «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006–2010 роки» від 05.07.2006 №384-р.

Гендерна ідеологія в загальноосвітній школі привносить уявлення про цінність соціальних ролей чоловіка і жінки, культуру стосунків, відмінність виховання хлопців і дівчат, відмову від «безстатевої» педагогіки і рівняння на партнерство і взаємоповагу.

Крім вищезокреслених організаційно-педагогічних умов, до структурних компонентів моделі гендерного виховання віднесено етапи.

I етап – пропедевтично-інформаційний, який має охоплювати 1 і 2 класи за спеціально складеними річними планами позакласної виховної роботи з гендерної тематики. Мета цього етапу насамперед передбачала підвищення показників когнітивного компонента гендерної вихованості учнів. Його ефективність досягалася завдяки розумінню учнями сучасних гендерних ролей чоловіка і жінки у суспільстві, усвідомленню учнями специфіки особистісного погляду у сфері гендерної поведінки представників обох статей на професійне і сімейне життя, інтересу до пізнання своєї особистості і свого призначення у соціальному світі.

II етап – пізнавально-діяльнісний (3 класи) спрямовується зокрема на підвищення показників мотиваційно-ціннісного компонента гендерної вихованості учнів основної школи. Цей

етап передбачає засвоєння учнями соціальної значущості кожного з них незалежно від статевої належності, спрямованість особистості до відтворення толерантних стосунків статей. На другому етапі використовуються такі методи і форми виховної роботи: круглі столи, тематичні вечори, години спілкування, рольові ігри, методи мозкового штурму, перегляд кінофільмів тощо. Поряд із словом учителя, книгами, відеофільмами, застосовувався Інтернет, а також етнопедагогічні джерела.

III етап – формуально-узагальнювальний, що охоплював 4 класи. Цей етап передбачає корекцію уявлень школярів щодо теоретичних понять (гендерні стереотипи, гендерна рівність, толерантні взаємини), усвідомлення принципів гендерного виховання (повага, партнерство статей, взаєморозуміння). Ефективність цього етапу передбачає сформованість оцінювання власної поведінки, спроможність до саморегуляції поведінки, відповідно до егалітарних традицій у взаєминах статей.

Наступними структурними компонентами моделі є визначені нами критерії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий.

Запропонована нами модель надає можливість ґрунтовно підійти до процесу гендерного виховання учнів початкової школи у позакласній діяльності, де визначені компоненти перебувають у гармонійному взаємозв'язку і позитивно впливають один на одного, забезпечуючи отримання бажаного результату.

Список використаної літератури

1. Алексюк, А. М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. К.: Вища школа.
2. Афанасьєва, Т. М. (1988). *Семья : Проб. учеб. пособие для учащихся сред. учеб. заведений*. 2-е изд. К.: Рад. школа.
3. Бем, С. Л. (2004). *Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов*. М.: РОССПЭН.
4. Бергер, П., Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности*. М.

5. Берн, Ш. (2002). *Гендерная психология*. СПб.: Прайм-Еврознак.
6. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: у 2 кн.* Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь.
7. Бех, І. Д. (2000). Наукові принципи особистісно зорієнтованого виховання школярів. В. О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / Відп. ред. В. Г. Кузь. К.: Наук. світ, 9-13.
8. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання*. К.: ІЗМН.
9. Божович, Л. И. (1976). Психологические закономерности формирования личности на онтогенезе. *Вопросы психологии*, 6, 14-19.
10. Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Кривий Ріг.
11. Василенко, О. В. (2007). *Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Умань.
12. Вихор, С. Т. (2006). *Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.
13. Вихор, С. Т. (2005). *Гендерне виховання учнів старшого підліткового та юнацького віку*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль.
14. Волкова, Н. П. (2002). *Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл.* К.: Академія.
15. Воронина, О. А. (2002). Формирование гендерного подхода в социальных науках. *Гендерный калейдоскоп: Курс лекций* / Под общ. ред. М. М. Мальшевой. М.: АCADEMIA.
16. Дичковська, Г., Радченко, О. (2011). Феномен гендера: історико-філософський аспект. *Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії»* (Київ, 2011 р.). К.
17. Евтушенко, И. Н. (2008). *Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста*. (Дис. канд. пед. наук). Челябинск.
18. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. (2012). Київ; Сімферополь: Універсум.
19. Еремеева, В. Д. (2007). Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. *Нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам*. Самара : Учебная литература; Корпорация «Федоров».
20. Исаев, Д. К., Каган, В. Е. (1988). *Половое воспитание детей*. Л.: Медицина.
21. Іванова, І. В. (2003). Система підготовки майбутніх учителів до здійснення гендерного виховання школярів. *Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (11- 13 грудня 2003 р.)*. К.: ПЦ «Фоліант», 151-154.
22. Каган, В. Е. (1990). *Психосексуальное воспитание детей и подростков*. Л.: Медицина.
23. Каменская, Е. Н. (2006). *Гендерный подход в педагогике*. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та.

24. Клецина, И. С. (2003). От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии. *Вопросы психологии*, 1, 61-78.
25. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. М.; Ростов н/Д: Изд. центр «Март».
26. Кравець В. П. (2003). *Гендерна педагогіка: навчальний посібник*. Тернопіль: Джура.
27. Кравець, В. П. (1995). *Психологія сімейного життя: навчальний посібник*: у 2 т. Тернопіль: ТДПУ.
28. Кравець, В. П. (1997). *Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя*. Тернопіль: Богдан.
29. Кравець, В. П. (2005). *Історія гендерної педагогіки: навч. посіб.* Тернопіль: Джура.
30. Кравченко, Т. В. (1993). *Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей (1945-1991 гг.)*. (Дис. канд. пед. наук). Киев.
31. Кравченко, Т. В. 2005 (). Особливості статевого виховання молоді 20-30-х років ХХ століття в Україні в контексті історико-педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, Вип. XXXX, 320-323.
32. Краковский, А. П. (1970). *О подростках: Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка*. М.
33. *Краткий психологический словарь* [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского]. (1998). Ростов н/Д: Феникс.
34. Ледовских, Н. К. (1998). *Педагогические условия поло-ролевого развития в старшем дошкольном возрасте*. (Дис. канд. пед. наук). Киев.
35. Луценко, О. А., Павлуценко, Н. М. 2010 (). *Гендерна абетка для педагогів. Методичні рекомендації для вчителів щодо реалізації гендерної складової в навчально-виховному процесі початкової школи*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
36. Луценко, О. А. (2004). Гендерна культура – процес формування цінностей і нового типу свідомості. *Гендерні стратегії сталого розвитку України* / За наук. ред. Л. С. Лобанової. К.: Фенікс, 113-124.
37. Маленкова, Л. И. (2000). *Человековедение: Программы и методические материалы для школьного педагога*. М.: Педагогическое общество России.
38. Мелехова, В. Ю. (2006). *Педагогические условия формирования культуры поло-ролевых отношений у подростков*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Киев.
39. Москальова, Л. (2011). Характеристика сучасних підходів у вихованні майбутніх учителів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, Ч. 2, 224-232.
40. Оксамитна, С. Гендерні ролі та стереотипи. *Основи теорії гендеру: навч. посіб.* / В. П. Агєєва, В. В. Близнюк, І. О. Головашенко [та ін.]. (2004). К.: К.І.С., 157-182.
41. Павлуценко, Н. М. (2011). *Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.

42. *Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей /* Под ред. П. И Пидкасистого. (1998). М.: Педагогическое общество России.
43. Рыков, С. Л. (2001). Гендерные исследования в педагогике. *Педагогика*, 7, 17-22.
44. Савченко, М. С. (2013). *Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань.
45. Седова, Л. Н., Толстолуцких, Н. П. *Теория и методика воспитания: конспект лекций*. Взято с http://www.e-reading.ws/bookreader.php/99153/Sedova_Tolstoluckih_-_Teoriya_i_metodika_vospitaniya_konspekt_lectiii.html.
46. Слюсаренко, Н. В., Щербина, Л. О. (2005). Організація виховної роботи класного керівника: теорія, досвід. *Печатное слово*, 1/12, 71-76.
47. *Соціологічна енциклопедія*. (2008). К.: Академвидав.
48. Столярчук, Л. И. (1999). *Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: монография*. Волгоград: Перемена.
49. Тишков, В. А. (1985). *История и историки США*. М.
50. Федорова, І. І. (2004). *Соціально-філософський аспект гендерної проблеми в Україні. Формування сучасного світогляду жінок і чоловіків щодо необхідності гендерних перетворень у суспільстві шляхом застосування сучасних технологій та механізмів розвитку ідеології гендерного паритету: матеріали наук.-практ. конф. та регіон. семінарів-практикумів /* Голова редкол. М. А. Орлик. К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка».
51. *Философский энциклопедический словарь /* Под ред. Л. Ф. Ильичева. (1983). М.: Сов. энциклопедия.
52. Цимбал, І. І. (2007). Розвиток гендерної освіти в сучасному освітньому просторі. *Освіта Донбасу*, 3.
53. Цокур, О. С., Іванова, І. В. (2004). *Основи гендерного виховання Хрестоматія навчальних програм з гендерного розвитку*. К.: Фоліант, 147-170.
54. Чижевський, Б. Г. (1996). *Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні*. К.: Інститут педагогіки АПН України.
55. Швалб, Ю. М. (1997). *Психологические модели целепологания*. К.: Стилос.
56. Яценко, Л. В. (2006). *Педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі гендерного виховання*. (Дис. канд. пед. наук). М.
57. Scott, J. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Vol 91, 5, 1067.

Наукове видання

**ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПЕРЕДШКІЛЬНІЙ ТА ШКІЛЬНІЙ
ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Монографія

Формат 60×84¹/₁₆. Ум. друк. арк. 8,5. Тираж 300 пр. Зам. № 534-577.

ВИДАВЕЦЬ І ВИГОТОВЛЮВАЧ
Товариство з обмеженою відповідальністю фірма «Ліон».
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1506 від 25.09.2003 р.