

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Кваліфікаційна робота

До захисту допустити: в.о. зав. кафедри

«__» _____ 20 __ р.

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
« Вплив естетичних переживань на особистість школяра»

Студентки факультету філології
та масових комунікацій
спеціальності 053 Психологія.
Практична психологія
освітнього ступеня «Магістр»
Чугунової Лілії Юріївни
Науковий керівник:
Горбань Галина Олександрівна
доктор психологічних наук,
професор
Рецензент: Губа Наталія
Олександрівна, кандидат
психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної
психології Запорізького
національного університету

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
« _____» _____ 2018 _ р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	8
1.1. Загальні поняття переживань в психології, індивідуальні особливості переживань	8
1.2. Особливості розвитку емоційної сфери у молодших школярів.....	11
1.3. Естетичні переживання як складова емоційної сфери молодших школярів.....	25
Висновки до розділу I.....	38
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	53
2.1. Психологічні аспекти виявлення естетичних переживань у школярів молодшого шкільного віку.....	53
2.2. Особливості і чинники впровадження естетичних переживань у молодших школярів.....	59
Висновки до розділу II.....	66
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕСТЕТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	68
3.1. Планування та обґрунтування методів дослідження	68
3.2. Констатуюче дослідження та аналіз отриманих результатів	73
3.3. Формуючий експеримент та перевірка ефективності програми	84
Висновки до розділу III.....	84
ВИСНОВКИ	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	88
ДОДАТКИ	98

ВСТУП

Актуальність дослідження На різних етапах розвитку таких наук як: філософія, психологія, педагогіка та мистецтво, дослідників завжди хвилювали питання, пов'язані із психологічними особливостями естетичних переживань людини, у тому числі і школярів. В умовах сучасного розвитку суспільства ми можемо казати, що зараз дуже мало приділяється часу до вивчення, а також розвитку естетичних переживань. Необхідною передумовою становлення естетичної культури особистості виступає розвинені естетичні переживання. Завдяки переживань прекрасного в природі та мистецтві «людина відкриває прекрасне в самому собі», що особливо значимо в дитинстві та підлітковому віці, коли людина виявляє і переживає «почуття захоплення красивим, людським в самому собі» [В.О. Сухомлинський, 1974, с. 164-168].

Переживання дають змогу людині впливати, керувати, пізнавати і цінувати життя та світ загалом. Саме переживання спонукають кожну людину переглядати ставлення до себе і свого оточення, переоцінювати вироблену та усталену за роки систему цінностей, усвідомлювати власну сутність. Та в наш час спостерігається зниження рівня естетичної культури людства, поваги до мистецтва, руйнується естетичний ідеал та втрачається естетичний смак. Сучасна освіта орієнтується на формування і розвиток прагматичних компонентів інтелекту, що обумовлюють певний тип особистості. Культурний і духовний потенціал дитини, що включає естетичні цінності, відносини, переживання та комфорт, залишається мало затребуваним. Саме тому дослідження феномена "переживання" є актуальним для вирішення як теоретичних, так і прикладних задач психології.

Естетична культура суб'єкта, як і її складова – естетичні переживання, - визначає рівень розвитку естетичної свідомості, необхідного для участі в естетичній діяльності або сприйнятті естетичних цінностей. Зміст переживань визначається ставленням суб'єкта до навколишнього середовища. У переживаннях відображається стан суб'єкта, зумовлений взаємовідносинами з оточенням. У цих взаємовідносинах суб'єкт завжди певною мірою є і

пасивним, і активним. Незалежно від суб'єкта існують речі, предмети, люди, але вони відображають суть предмету його потреб, і тому він є залежним від них. Оскільки предмети бажань і прагнень людини існують поза нею, але вони їй необхідні, важливі для прояву й утвердження її суті, оскільки суб'єкт намагається оволодіти ними, він активний у своїх переживаннях.

Мета дослідження: визначити особливості вплива естетичних переживань на розвиток особистості школяра

Об'єкт дослідження: естетичні переживання

Предмет дослідження: вплив естетичних переживань на особистість школяра

Гіпотеза дослідження: естетичні переживання стимулюють розвиток особистості молодшого школяра

Для перевірки гіпотези і досягнення мети були сформульовані наступні завдання дослідження:

- Визначити особливості естетичних переживань школяра за допомогою аналізу наукових джерел
- Проаналізувати особливості впливу шкільного навчання на виникнення естетичних переживань школяра за допомогою методологічного дослідження
- Визначити основні критерії ефективного впливу шкільного навчання на виникнення естетичних почуттів учня
- Проаналізувати результати емпіричного дослідження магістрської роботи
- Розробити розвивальну програму щодо створення комфортних умов для розвитку естетичних переживань школярів

Методологічну і теоретичну основу нашого дослідження становлять: твори культурологів, педагогів і психологів: П.П. Блонського, В.А. Сухомлинського, В.В. Зінківського,

Проблема естетичного сприйняття в науковій літературі представлено в різних контекстах. Як передумова духовного становлення людини, його особистісного розвитку, естетичне сприйняття розглядається в працях

В.П.Зінченко, Д.Б. Кабалевського О.М., Леонтьєва О.М., Леонтьєвої, Д. С. Лихачова, С.Л.Рубинштейна, М.Б. Теплова, К.Д. Ушинського та ін. В роботах цих дослідників розкриваються онтологічні і гносеологічні основи естетичного розвитку людини, підкреслюють цілісність особистості, взаємозв'язок морального і естетичного, вказують на стратегії формування естетичної культури людини. Психологічний аспект основ естетичного вомпріяття Б.М.Теплову, який проаналізував наукове обґрунтування чинників естетичного розвитку дитини, найважливішими з яких виступають «оточення, в якому він проводить перші роки», а також характер «планомірної педагогічної роботи» (1985; 220-221) .

Існує дуже багато праць, що розглядають розвиток естетичного сприйняття і переживання як «прямий» завдання естетичного виховання молодших школярів (С.Т. Шацький, В.Н. Шацька, В.А. Розумний, Б.П.Рожественській, В.К. Скатерщиков та ін.). У контексті теорії естетичного виховання основним засобом естетичного розвитку є спілкування з мистецтвом, яке не обмежується «простим спогляданням», а обов'язково передбачає включення в художню творчість.

Ряд вчених провели дослідження, які спрямовані на вивчення особливостей і умов художественного розвитку дитини, в рамках яких розглядається і естетичне сприйняття (Є. Ігнат'єв, С.Є. Ігнат'єв Б.М. Неменський, В.Г. Горяєв В.С. Кузін М.Д. Таборідзе А.І. Буров та ін.). Цінність даних досліджень безумовна, але автори в основному розглядають умови і механізми розвитку художніх здібностей дітей на уроках і заняттях естетичного циклу.

Глибокі дослідження естетичного сприйняття дітей дошкільного віку проведені вітчизняними психологами в середині ХХ століття. У працях А.В. Запорожця., Л.А.Венгера , Є.І.Ігнатової, К.І.Вересотской, Т.Л.Коган, представлені результати досліджень сприйняття творів мистецтва, художніх творів дітьми дошкільного віку. Показано особливості психології сприйняття дошкільнятами казки, музичних творів, генезис естетичних переживань.

Для перевірки висунутої гіпотези та вирішення поставлених завдань було використано **наступні методи**: вивчення та аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми, узагальнення, систематизація; емпіричні: спостереження, бесіда, опитування, комплекс психодіагностичного тестування; тренінгові заняття; статистичні та якісні методи обробки емпіричних даних.

Наукова новизна роботи полягає в тому що, в роботі виділені вияви прояву естетичних переживань молодшими школярами, визначена наявність емоційного відгуку на сприйняття естетичного об'єкту та ситуації, визначена чутливість до гармонії та розуміння свого емоційного стану, сенсорних уявлень, асоціативність мислення, володіння словом, вміння висловлювати естетичні враження.

Теоретична значимість роботи полягає в тому, що вона розширює і поглиблює розвиток естетичного сприйняття молодших школярів. В роботі збагачене та розширено зміст поняття «естетичне переживання» та його взаємозв'язок з структурними компонентами емоційного сприйняття молодших школярів: емоційно-вольовими, перцептивними, інтелектуальними, особистісними; Дослідження доповнює психолого-педагогічне знання про форми і методи діагностики та розвитку естетичного переживання дітей молодшого шкільного віку.

Практична значимість: розроблена розвивальна програма щодостворення комфортних умов для розвитку естетичних переживань школярів може бути використана педагогами та психологами загальноосвітніх шкіл, вона дозволяє оптимізувати навчальний процес в освітніх і виховних цілях. Матеріали дослідження, методичні рекомендації зможуть використовуватися в освітній практиці з молодшими школярами.

Структура кваліфікаційної роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 3 додатків. Загальний обсяг роботи становить сторінок. Основний зміст роботи викладено на (86) сторінках. У тексті вміщено 1 таблиця.

РОЗДІЛ 1. ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1.1 Загальні поняття переживань в психології, індивідуальні особливості переживань

Останні роки обумовлені стійким зростанням інтересу з боку дослідників до такого психологічного феномену як переживання. Особливо це активно проявляється в сфері освіти и розвитку дітей. Переживання представлені з аналітичної позиції для дослідження взаємодії у відносинах вчитель - учень в освітньому и Навчаю щем процесі. Виготській Л.С. визначає переживання як «безпосередній психічний досвід» а якщо судити про суб'єктивний розумінні феномена «переживання», то по його визначенню «будь-який психічний процес і є переживанням». У всякому переживанні слід відрізнити акт та зміст переживань де перший - це діяльність, пов'язана з виникнення переживання, другий - безпосередньо саме те, що переживається особистістю, тобто сам зміст. [26,с 57]. Це визначення відображає суть того, що в класичній психології зветься «переживання». Таким чином само поняття «переживання» містить в собі обидва поняття: те, «як я переживаю і то, «що я переживаю». Але треба сказати усі дослідники цього феномена сходяться в одному, що переживання кожної людини є невід'ємною частиною її свідомості. Як писав С.Л. Рубінштейн : «свідомість людини включає не тільки знання, але переживання того, що для людини має значимість ..».

Л.С.Виготський визначав, що «переживання є дійсною динамічною одиницею свідомості, тобто повною одиницею, з якої складається свідомість, буде переживання». О.М.Леонтьєв позначав, той момент, що основною функцією переживання є те, що воно завжди сигналізує про особистісний сенс буття. Так чи інакше, яке б визначення не давали класики психологічної науки цьому психологічному феномену, зрозуміло одне - місце переживання в психіці людини прямо пов'язане зі свідомістю. Є.П. Ільїн писав, що «переживання пов'язані з свідомістю і є відображенням у свідомості відчуттів і вражень». К.К.Платонов позначає переживання як «атрибут свідомості, які не містять образ відбиваного явища, а проявляється у формі задоволення або страждання,

напруги або дозволу, заспокоєння або збудження». І тут ми бачимо, що визначення феномена переживання по К.К.Платонову носить вже характер явища, яке відноситься до категорії емоцій. На даному етапі розвитку психологічної науки існує неузгодженість таких категорій як «емоція», «переживання» і «психічний стан».[18,с 78] Є.П.Ільїн ототожнює такі поняття як «переживання» і «емоція». За його думкою будь який пережитий стан людини не що інше як емоція. Ф.Є.Василюк дає зовсім інше визначення «переживанню». Він говорить про переживання як про емоційно пофарбований стан і явище дійсності, яке представляється в свідомості людини, і який виступає для нього як подія його життя. Для багатьох авторів (Є.П. Додонова , В.П.Симонова , Є.П.Ільїн та ін.) Категорії «переживання» і «емоція» фактично відображають одне й теж поле психічних явищ. А.С.Шаров у 2004 році при дослідженні переживання та емоцій приходять до того, що переживання є тією ж емоцією, але більш високого ступеня рефлексивності. Про рефлексивну природу переживання писали і багато інших авторів, такі як Х.-Г Гадамер., В.Ділтем, Г.Гегель, Ф.Є.Василюк та ін.

Нерозривність між переживаннями і свідомістю підкреслює В.К.Вилюнас На його думку переживання є усвідомлене ставлення до навколишньої дійсності, яке виражається через емоції. Ф.Є.Корнієнко дає таке визначення переживанню: «відображення значущості усвідомлюваного». При виникненні в психіці людини образу народжується емоція, але на відміну від когнітивного процесу образ містить не буде не об'єктивне властивість об'єкта чи явища дійсності, а його суб'єктивна значимість. Отже, проаналізувавши наявні дослідження такого психічного процесу як переживання приходимо до висновку, що ця категорія має протиріччя, засновані на тому, що воно одночасно є і актом свідомості та емоційним процесом. Але є думка, що емоції і свідомість-це різні категорії психічного процесу особистості. І все таки, незважаючи на суперечливість у визначеннях категорії переживання, його треба розглядати як один з видів емоційного процесу. Але не слід виключати того факту, що переживання пов'язано з рефлексією. Але деякі автори

відокремлюють переживання від емоційної сфери. І багато досліджень свідчать про те, що переживання може протікати не торкаючись емоційної сфери. І часто буває, що людина йде від переживань через захисні механізми психіки і при всьому губиться контакт з реальністю, неможливість адекватно її оцінювати провокує відхід від рефлексії.[5,с 101]

І дослідження переживань виявили, що його показники проявили достовірний зв'язок із структурними одиницями рефлексивного шару свідомості. В цьому зв'язку дуже важливим є розвиток емоційної сфери дитини, так як у дітей незріла захисна система, яка може спотворювати практично всю інформацію про світ і як наслідок порушення кордонів Я. На практиці зняття психологічного захисту, нехай навіть часткове призводить до змін в стані свідомості, і прояву переживання суб'єкта, яке супроводжується різними емоційними, когнітивними і тілесно-фізіологічними процесами. На цьому заснована фактично вся практика психотерапії і психологічного консультування. Саме в момент звільнення переживання від гніту захисних механізмів і відбувається зцілення клієнта, його особистісний ріст. Зарубіжні психологи також не мають визначених достатніх суджень про природу, структуру, склад та функції переживання. Так деякі, наприклад, Ф.Крюгер визначає емоційні переживання як цілісність, за якої лежать ціннісні довгостроково існуючі «структури». У.Джеймс пов'язує емоції з переживаннями через тілесні процеси. [13,с 86]

Таким чином можна сказати, що психологічний феномен «переживання» вимагає своєї подальшої категоріальної розробки з визначенням природи, феноменології, складу, структури, функцій, динаміки і культурно-соціальних, історичних, гендерних та інших особливостей переживань суб'єкта.

1.2. Особливості розвитку емоційної сфери у молодших школярів

У молодшому шкільному віці активно розвивається емоційна сфера. Важко уявити собі розвиток когнітивних функцій дитини без розвитку емоційної сфери, яка в свою чергу впливає на психічні процеси, та завдяки цьому настає їх усвідомлення, з'являється здатність творчо мислити. Все це призводить до того, що у дітей молодшого шкільного віку з'являються яскраві емоційні переживання. Учні 1 і 2 класів дуже яскраво і бурхливо реагують на яскраві наочні посібники на оформлення класу.[25,с 123] Емоційно забарвлені факти та історії запам'ятовуються набагато міцніше і зберігаються в пам'яті на довгий час. І тому дуже важливо щоб взаємодія між вчителем і учнем у молодшій школі було насичено позитивними емоціями. У молодшій школі доцільно застосовувати в навчанні ігрові моменти. Діти молодшого шкільного віку мають труднощі іноді справлятися зі своїм емоційним станом та регулювати його. Це виражається в міміці, жестах, позах. Ця безпосередність в поведінці пов'язана з недостатнім розвитком гальмівних процесів в корі головного мозку. Для регулювання підкіркових процесів, які відповідають за емоційний стан такий як сміх, сльози не може в повній мірі справлятися кора головного мозку. Внаслідок цього у дітей можуть виникати афективні стани: спалахи гніву і агресії. Але по мірі зростання зміцнюється вольова сфера дітей, і вони вже здатні стримувати свої емоції. Також характерною особливістю в емоційному прояві для дітей молодшої школи характерна «заразливість». Вони можуть відображати емоції іншої людини. Як яскравий приклад можна привести, коли один учень починає гучно сміятись, інші діти теж починають сміятись разом з ним, не розуміючи насправді, що викликало цей сміх або навпаки хтось з дівчинок починає плакати, та при вигляді сліз на обличчі у неї подружки теж починають плакати. [52,с 89]

Враховуючи цю вразливість в освітньому процесі важлива обстановка, в якій він проходить. Діти можуть ніяк не реагувати на виховні заходи, що застосовуються до них, якщо в них не задіяні приклади пов'язані з життєвим досвідом дітей, які були наповнені емоційними переживаннями. У зв'язку з

цим, щоб досліджуваний матеріал краще міг засвоюватися школярами, їм необхідно подавати матеріал, який пов'язаний з їх життєвим досвідом і мав би емоційну складову. Якщо в колективі сформовані вірні моральні норми поведінки, формується почуття дружби і взаємодопомоги. Але це стосується дітей 3,4 класів, Діти 1,2 класів ще не можуть дружити в повній мірі, мотивація до дружби ще слабка. Вони можуть часто міняти друзів з різних причин, найчастіше суб'єктивним. Дружба будується швидше за все на користь пов'язаних з ігровою діяльністю. Якщо відносини припиняються, виникає сварка, конфлікт, то провину за це зазвичай перекладається на товариша, своя вина в конфлікті слабо усвідомлюється. У дітей молодшого шкільного віку присутні страхи. Вони іноді починають боятися персонажів казок, героїв мультфільмів, так як вони іноді не відокремлюють вигадка від реальності. Причиною цього може служити безліч біологічних і соціокультурних факторів. Варто звертати увагу на те, що в порівнянні з дітьми дошкільного віку збільшується частота «уявних» або прогнозованих переживань різноманітних загрозливих переживань у дітей молодшого шкільного віку. Дані страхи формуються на основі минулого, пережитого досвіду дитини. Якщо страхи уявні, скоріше за все вони виконують функцію регулятивну і несуть тільки позитивний досвід. Страхи в цьому віці перш за все відображають сприйняття навколишнього світу .[22;107]

Ще одна емоція, яка з'являється і починає усвідомлюватись - це сором. Вона має соціальний критерій, та не менш сильна, ніж страх, а в окремих випадках і більше. Діти сильно переживають з приводу висміювання однолітками, самі можуть себе засуджувати, соромиться своїх вчинків. К. Е. Ізард вважав, що часте переживання даної емоції може перешкоджати розвитку особистості [12.6]. Ще одна емоція, яка руйнівню може діяти на особистісний розвиток дитини - це емоція гніву. Дитина може тиснути це почуття, так як в суспільстві не прийнято відкрито виражати прояви гніву. Але якщо дитина буде систематично придушувати в собі цю емоцію, то це може привести до психосоматичних захворювань. Тому в молодшому шкільному віці дуже

важливо займати дитини творчістю. Свого роду захисний механізм сублімації тут може надати величезну користь і надавати загальний тонізуючий ефект на психіку школяра. Але все таки не дивлячись на негативні прояви своїх емоцій молодші школярі все ж схильні частіше висловлювати емоції радості, веселощів. Естетична спрямованість дозволяє зміцнюватися радісними емоціями в життя дітей. це в свою чергу підвищує заспокоєння і додає впевненість. У міру дорослішання діти починають радіти не тільки власним досягненням, але і результатами своїх друзів і однолітків. У цьому віці ще важливим аспектом, як мотиваційного стимулу грає роль інтерес. Завдання дорослих зацікавити дитину в творчому процесі. Переживання радості в процесі ігрової діяльності в міру дорослішання дитини сприймається по-різному. Так учні 1.2 класів можуть відчувати почуття радості і задоволення в процесі гри, коли діти 3х-4х класів отримують задоволення безпосередньо при отриманні виграшу або перемоги. У міру того як йде накопичення соціального і пізнавального досвіду починає формуватися інтерес до вивчення шкільних предметів. Якщо дитині легко даються шкільні знання, то з переходом з класу в клас інтерес не слабшає. Емоційний стан молодших школярів формується переважно в сім'ї, від мікроклімату якої багато що залежить. Чим доброзичливіше і з повагою до дитини ставляться будинку, тим легше йому справлятися зі своїм емоційним станом в соціальному середовищі. Виконання навчальних завдань виробляє у школярів відповідальність, які оцінюються і заохочуються учителем. Оцінювання результатів навчання викликають у молодших школярів різні переживання: задоволення, радість, невдоволення, засмучення. Іноді невдачі в навчальному процесі можуть породжувати почуття роздратування. Якщо розглядати молодших школярів в динаміці від першого до третього класу, то в міру дорослішання розвиваються моральні якості і відповідно і моральні почуття. Причому в першому класі ці почуття базуються насамперед на особистому досвіді, на досвіді своїх батьків.[44,с 68]

Уже в про другому й третьому класі моральні якості розвиваються завдяки прилучення дитини до творів мистецтв, художній літературі, музиці, кіно, театру. У міру того як розвиваються моральні якості дитини, змінюється і його поведінку. Шкільне життя змінює емоційну сферу дитини. Емоції стають різноманітнішими. Разом з про страхом і соромом з'являються радість, задоволення від результатів, з'являється і проявляється інтерес до нових знань. Взаємодія з людьми теж зазнають змін. Діти 1-2 класів не володіють ще тим рівнем усвідомленості як учні 3-4 класів, у них відсутня якась б не була відповідальність перед колективом. Моральні та моральні якості тільки починають формуватися, а розвиток своє повчають ближче до класу четвертого. Тут же і з'являється стійка потреба дружити, ділитися з іншими своїми переживаннями і успіхами. Дитина стає соціальною особистістю, з'являється прагнення бути корисним і потрібним іншим. На цьому етапі є розбіжності між моральними якостями і моральними нормами, перші значно випереджають у розвитку. Емоційна сфера йде паралельно з розвитком інтелектуальних здібностей і почуттів. Інтелектуальний розвиток йде набагато швидше якщо в навчанні застосовуються наочні предмети, посібники, які застосовуються в навчанні, носять естетичну спрямованість. Так само розвиток інтелектуальних почуттів дітей молодшого шкільного віку пов'язано з ростом і задоволенням їхніх духовних. Коли в процесі навчальної діяльності у дитини не виникає емоційного відгуку на навчальну діяльність, то це може привести до ослаблення інтелектуальних почуттів. Це призводить до того, що школяр втрачає інтерес до творчості, прочитання книг, нових відкриттів.[76,с 213] Насправді навчальна діяльність і позакласна робота сприяє виникненню у школярів естетичних почуттів. Демонстрація картин художників, ілюстрації, походи в театри, музеї, кінотеатрів, сприяють розвитку у дітей естетичних почуттів.

Наші вітчизняні психологи вказували на важливість емоційної сфери особистості. Так С.Л. Рубінштейн вважає, що емоцію потрібно розглядати як форму існування і розвитку потреб. Основний вихідний момент, що визначає

природу і функцію емоцій, полягає в тому, що в емоційних процесах встановлюється зв'язок, взаємовідношення між ходом подій, совершаючимся відповідно або врозріз з потребами індивіда, ходом його діяльності, спрямованої на задоволення цих потреб, з одного боку, і течією внутрішніх органічних процесів, захоплюючих основні вітальні функції, від яких залежить життя організму в цілому, - з іншого; в результаті індивід налаштовується для відповідної дії або протидії.

На думку П.Я. Гальперіна почуття і емоції можна розглядати як своєрідні і притому могутні способи орієнтування в життєво важливих обставин ... Цього роду орієнтування не можна замінити ні інтелектуальним рішенням, ні волевим зусиллям *quod*; В.К. Вілюнас вважає, що як суб'єктивні стану (або переживання) емоції - одні з найбільш яскраво виявляються феноменів внутрішнього життя людини. Процеси мотивації, - пише В.К. Вілюнас, - на рівні суб'єктивного образу презентуються емоційними переживаннями, спрямованими на потребностно значущі предмети і впливу і відкривають цю значимість суб'єкту.

Б.Д. Карвасарский вважає, що: Емоції і почуття - процес відображення суб'єктивного ставлення людини до об'єктів і явищ навколишнього світу, інших людей і до самого себе у формі безпосереднього переживання. Емоції висловлюють стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта.

Можливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери дітей пов'язана з тим, що є тісний зв'язок емоційного та інтелектуального розвитку. Є.І. Янкіна зазначає, що порушення в емоційному розвитку дитини дошкільного віку призводять до того, що дитина не може використати інші здатності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційними порушеннями переважають такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, сором, відраза. У них є високий рівень тривожності, а позитивні емоції виявляються рідко. Рівень розвитку інтелекту успішних відповідає середнім значенням за тестом Векслера. Звідси виникає завдання контролю за емоційним розвитком дітей і при потребі застосування психокорекційних програм.

Емоції з'являються в людини ще до її народження. К.В. Шулейкіна виявила, що емоційні реакції задоволення й невдоволення спостерігаються вже в п'яти-шестимісячного людського плода.

Міняються способи довільного реагування на ті чи інші емоції. Наприклад, маленька дитина, переживаючи страх, найімовірніше кинеться до близької людини (матері, батька, сестри, брата). Однак уже в дошкільному віці базові (уроджені) емоції набувають соціального забарвлення. Тому в підлітка втеча від небезпеки асоціюється з емоцією сорому. Внаслідок цього він обирає інший спосіб боротьби зі страхом - намагається оцінити ступінь небезпеки, зайняти вигіднішу позицію або просто ігнорує загрозу, не надає їй значення.

Як зазначає К. Ізард, з віком змінюються не лише емоційні реакції, а й значення активаторів конкретних емоцій. Зокрема, у тритижневому віці звук жіночого голосу викликає в дитини усмішку, але, в міру того, як дитина стає старшою, цей же голос може спричинити в неї роздратування. Обличчя матері, яка віддаляється, не викличе особливої реакції у тримісячної дитини, водночас, як 13-місячна дитина відреагує на це сердитим протестом, а 13-літній підліток може навіть зрадіти тому, що залишається в будинку один, без батьківської опіки.

К. Ізард, Ю.А. Макаренко та інші психологи виявили, що в онтогенезі розвиток базальних емоцій, а також знань про них формується з упередженням порівняно з вторинними емоціями. Навіть діти двох-трьох років не лише розуміють стан страху й радості, але можуть довільно відтворювати їх. З віком розвиваються позитивні емоції. Момент переживання задоволення в дитячих іграх зрушується в міру розвитку дитини: у маляти задоволення виникає в момент одержання бажаного результату. На наступному щаблі розвитку задоволення дає не лише результат, а й сам процес гри. На третьому щаблі в старших дітей виникає передбачення задоволення на початку ігрової діяльності.

У процесі онтогенезу розвивається здатність використання емоційної експресії як засіб спілкування. З іншого боку, з віком поліпшується розпізнавання емоцій за виразом обличчя. З віком також відбувається

розширення та ускладнення знань про емоції. Збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції (розширюється «словник емоцій»), що відбувається за рахунок диференціації первісних узагальнених понять «приємне-неприємне». Межі емоційних понять стають чіткішими. Маленькі діти застосовують той самий термін для позначення ширшого кола емоційних явищ. Збільшується кількість параметрів, за якими характеризують емоції; спочатку їх два - «порушення-заспокоєння» й «задоволення-невдоволення», потім з'являються параметри «зв'язок з іншими», «відповідність місцю» тощо. Якщо в п'ять років діти тісно пов'язують емоцію із ситуацією її виникнення й визначають першу через другу, то пізніше дитина починає диференціювати уявлення про причини емоції та внутрішні стани, які пов'язують ситуації з емоційною реакцією.

Отже, всупереч думці деяких учених, можемо говорити про розвиток емоційної сфери особистості в онтогенезі. Розвиток емоційної сфери дитини. Я. Дембовський зазначає, що немовля оперує трьома емоціями: страхом (точніше було б сказати - переляком), що виявляється під час сильного звуку; гнівом, як реакцією на обмеження рухів, і задоволенням, яке виникає у відповідь на погойдування, а також на легке погладження тіла. Що ж стосується вираження цих емоцій, то насамперед у немовляти виникає плач. Але в нього буває й вираз, схожий на усмішку. Ймовірно, це суто рефлекторне явище, не пов'язане з подіями навколишнього світу.

У молодших школярів виникає здатність до співпереживання при сприйнятті драматичних конфліктів.

До третього класу в школярів виявляється захоплене ставлення до героїв, спортсменів. У цьому віці починає формуватися любов до Батьківщини, почуття національної гордості, формується прихильність до товаришів.

На другій стадії (від 7 до 9 років) діти починають перейматися ідеєю взаємності й усвідомлювати почуття іншого. Для встановлення дружніх відносин важлива суб'єктивна оцінка вчинків іншого.

На третій стадії (від 9 до 11 років) дружба заснована на взаємодопомозі. Вперше з'являється поняття зобов'язання одного перед одним. Зв'язки дружби

дуже сильні, поки мають місце, але вони, як правило, недовговічні.

На четвертій стадії (11-12 років) дружба розуміється як тривалі, стійкі взаємини, засновані на обов'язковості й взаємній довірі.

Найчастіше дитяча дружба переривається: друзі можуть перейти в іншу школу або виїхати з міста. Тоді обоє переживають почуття втрати, почуття горя, поки не знаходять нових друзів. Іноді дружба переривається через появу нових інтересів, внаслідок чого діти звертаються до нових партнерів, що можуть задовольнити їхні потреби.

Друзі є не у всіх дітей. У такому разі виникає небезпека зіткнутися із проблемами соціальної адаптації таких дітей. Деякі дослідження говорять про те, що наявність навіть одного близького друга допомагає дитині перебороти негативний вплив самотності й ворожості з боку інших дітей. Емоційна сфера підлітків. Емоції підлітків значною мірою пов'язані зі спілкуванням.

Естетичні почуття виявляються в найрізноманітніших формах. Джерела естетичних почуттів - твору мистецтва: література, живопис, музика й ін. Учні захоплюють учинки героїв художніх творів, вони з хвилюванням стежать за їхнім життям, захоплюються ними, співпереживають. Книга відкриває перед дітьми одну зі сторінок культури людства, будить уяву, пізнавальний інтерес, розвиває розум [6].

"Дитяча душа однаковою мірою чуттєва і до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії... Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу - маленька людина усвідомлює своє достоїнство".

Спілкування з мистецтвом повинне приносити дитині величезну радість. Але власна його активність в області того або іншого виду мистецтва низька, тому в розвитку естетичних почуттів велика роль вихователя. Так, при читанні художніх творів, перегляді кінофільмів оцінки хлопців зв'язані головним чином з моральними рисами героїв. Очевидно, що естетична сторона твору мистецтва повинна особливо підкреслюватися вчителем. Підготовка учнів до сприйняття і переживання прекрасного на цих уроках проходить кілька етапів: від пасивного сприйняття окремих добутоків до активного, з вираженням власного емоційного

відношення, і, нарешті, до власної діяльності, де діти можуть у своїх малюнках виявити естетичне відношення, що виникло в них при сприйнятті твору мистецтва [9].

Таким чином, "однієї з головних задач учителя початкової школи є виховання потреби в красивому, котра багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, його взаємини в колективі. Потреба в красивому затверджує моральну красу".

Вирішення внутрішніх протиріч як механізм розвитку почуттів. Розвиток почуттів молодшого школяра є найважливішою умовою всебічного розвитку особистості, але "гармонійний розвиток особистості зовсім не означає, що в емоційному світі дитини панує, спокій, що в особистості школяра не будуть виникати ніякі конфлікти. Наприклад, конфлікт між прагненням до задоволення і почуттям боргу; між особистими прихильностями і суспільними вимогами, між особистою симпатією і почуттям справедливості і т.д. Погано, якщо такі конфлікти не будуть виникати у внутрішньому світі школяра й усі в нього буде проходити без боротьби, без внутрішніх протиріч" [5].

Молодші школярі відчувають тонко і гостро і обман, і виявлення великого глибокого і доброзичливого почуття, піднесення або радості чи страждання. Свої емоційні переживання дитина, як правило, передає вербально (я радію, я сумую тощо). Вона немовби відсторонює від себе власні емоції, почуття, психічні стани, аби спрямувати на них думку, побачити себе збоку. Емоційно-чуттєва сфера владарює над усіма іншими сторонами життя людини, надає їм свого забарвлення та виразності. Зовнішнє відтворення почуттів учнів початкових класів має безпосередній та бурхливий характер. Добрі почуття, емоційна культура, чуттєвість до навколишнього світу – це сфера людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві – їх ніколи не виховаєш, тому що суто людське стверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживаннями і відчуттям найтонших відтінків рідного слова. У роки раннього дитинства дитина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів. Дитина відчуває і

мислить не так, як дорослий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю.

Нерідко слова і вчинки дітей здаються нам дивними, нелогічними, а поведінка – незрозумілою. «Не знаючи всієї складності емоційної сфери, – стверджує І. Бех, – ми культивуємо у вихованця позицію, за якої він не є господарем власних переживань, а отже і власних дій» [1, 269]. На наш погляд, знання особливостей сформованості на даному етапі (молодший шкільний вік) емоційно-почуттєвої сфери є неодмінним чинником морально-естетичного виховання. Отож, мета статті характеризувати основні, найбільш значущі вияви духовного світу дитини, її психіки, власне гами дитячих почуттів. Дійсно, почуття, як продукт роботи розуму дитини, є прямим відображенням її поведінки. Чисті, радісні почуття, спрямовані на сприймання життя у всій його красі, притаманні дитячій душі, є найкращим свідченням правильності виховання духовної високогуманної особистості. Так, почуття власної гідності виникає тоді, коли дитина відчуває свою особисту цінність, любить своє власне життя. Усвідомлюючи, що вона приносить певну користь, вміє щось робити добре, контролювати свої дії, поведінку, дитяча особистість прагне до самовдосконалення, у неї з'являється повага до самої себе, віра у власні сили. Дитина з високим почуттям власної гідності орієнтується на тип поведінки, який може бути виражений так: «Я це теж можу зробити, якщо інші змогли». Дитина зі зниженим почуттям власної гідності думає: «Я ніколи не зможу це зробити». Такі діти особливо відчують різні негативні оцінки їх діяльності. Вони можуть ззовні не реагувати на зауваження, та насправді це їх дуже зачіпає. Якщо така дитина зробила щось добре, чудово виконала якусь роботу, а на це ніхто не звернув уваги, то вона почувається ображеною. Якщо ж до цього ще й принижується її особистість, то за таких умов у неї може розвинутися надзвичайно небезпечний процес накопичення «сили помсти», потенціалу недоброзичливості до навколишніх, що залишається найчастіше на все життя.

Від стану розвитку почуття власної гідності, гордості за свої досягнення залежить розвиток почуття обов'язку. У дітей молодшого шкільного віку це почуття (обов'язку) розуміється як необхідність дотримання обіцянок, що даються дорослим, визначається прагнення бути «ще кращим». Проте виконання їх часто порушується, особливо хлопчиками. Пояснюється ця ситуація невмінням дітей упродовж тривалого часу зберігати інформацію, не сформованістю довільності дій, а також небажанням, особливо тоді, коли виконання певної обіцянки, доручення потребує значних вольових зусиль (у таких випадках діти погоджуються з дорослими, що вони ще «малі», але добре пам'ятають про обіцянки, які не виконали). Після чергових нагадувань дорослих діти визнають свої помилки і прагнуть самостійно усунути їх, проте часто роблять це поспіхом. На думку В. Сухомлинського, центральним утворенням у свідомості дитини, яке становить стрижень її духовної суті, внутрішній механізм, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема, становлення його моральності, є совість. Совість – причина, а водночас і наслідок тієї «внутрішньої роботи духу», яка породжує такий реальний і діловий вияв совісті, як почуття сорому. Це почуття у його розвиненій формі – безумовно, суттєвий критерій, показник сформованості у дитини відповідальності за власну поведінку, вчинки – за всі наслідки того, що і як вона робить [5].

Совість і почуття сорому є своєрідними і надійними гарантіями відповідальності та обов'язку, оскільки вони – як «голос внутрішнього «Я» «– невідступно спонукають учня до самоконтролю, мотивують потребу оцінити свої вчинки та якості ніби від власного імені. Це свого роду внутрішній цензор. Почуття сорому в учнів початкових класів виникає не лише від прямого впливу дорослого (так, як це відбувається в дошкільному віці), але і в тих випадках, коли учень сам розуміє, що вчинив неправильно, відступив від позитивного оцінювання зразка. Відповідно й почуття гордості в молодшого школяра з'являється не лише тоді, коли дорослий схвалив його дії, а і внаслідок «примірювання» своєї поведінки до загальноприйнятих ціннісних орієнтацій,

розуміння, що тотожність з ними дає йому підставу гордитися собою. Вихованець починає усвідомлювати, що він може стати розвиненою особистістю лише через свої добродійні вчинки. Вправляючись у них, він переконується, що ніякого власного особистісного розвитку без значущого іншого не може бути, так само як його не може бути поза значущістю себе для іншого.

Від першого загального сприйняття учень переходить до конкретизації – у нього з'являються улюблені місця, стежини в лісі, місце для риболовлі біля річки. Це робить ліс, поле, річку своїми, рідними. Спілкуючись з природою, осягаючи прекрасне, діти є не лише пасивними спостерігачами, але й активними творцями. Діти саджають квіти і дерева, доглядають за ними, виготовляють годівнички для птахів, підгодовують їх взимку, вчаться бачити й розуміти красу. Саме в ставленні й любові до природи рідного краю виявляється почуття прекрасного, почуття радості й оптимізму.

Зараз моральна поведінка дитини будується з урахуванням можливих впливів її на інших людей. І що важливо – оцінка вихованцем себе як особистості відбувається не лише з огляду на те, що означає та чи інша якість для нього, а й що вона може означати для інших. Тобто, дитина має навчитися відчувати людину. Оцінки дій, вчинків, результатів діяльності – ефективний засіб впливу на формування особистості дитини. Завдяки оцінним судженням (власних та дорослих) дитина усвідомлює що добре, а що погано. У молодших школярів уже сформовані певні уявлення про допомогу і співчуття, але вони не вміють виявляти свої почуття. Допомога нерідко виглядає «ведмежою послугою», а співчуття можуть сприйматися навколишніми як докучливість, що призводить до образ та конфліктів. Важливою здібністю учнів початкових класів є співпереживання (емпатія), – це переживання суб'єктом подібної емоції з об'єктом емпатії, тобто спрямоване на себе [19]. Отож виникає ряд нових психологічних новоутворень, почуття обов'язку, відповідальності, здатність планувати свої дії, критично оцінювати власні вчинки, важливих для встановлення гармонійних стосунків з навколишніми та самовиховання

Якщо підвести підсумок, то можна сказати, що розвиток емоційної сфери молодших школярів допомагає дитині освоювати соціальні форми вираження почуттів, змінюється роль емоцій в діяльності дитини, формується емоційне передбачення, школяреві виходить передбачити емоційні результати своєї діяльності, він перетворюється в суб'єкт емоційних відносин, він може співпереживати іншим людям, розвивається емпатія, розвивається мовна мова, і як наслідок цього емоції стають виразні і усвідомлені.

Емоційно-почуттєва сфера молодших школярів характеризується, з одного боку, вразливістю, довірливістю, безпосередністю, схильністю до впливу авторитетів дорослих і ровесників, більш довірливим, порівняно з дошкільниками, характером уяви, а з іншого, – новим рівнем сприймання себе як громадянина, члена суспільства з його взаєминами співробітництва і взаємодопомоги, з його соціальними вимогами та морально-естетичними цінностями. До емоційно-почуттєвої сфери молодшого школяра належать, зокрема, морально-естетичні почуття: доброти, співчуття, гумору, сорому, чуйності, вдячності, товаришкості та складні і багатогранні почуття: людяності, прекрасного, патріотизму, милосердя, власної гідності, справедливості, безкорисливості та ін. Знання особливостей емоційно-почуттєвої сфери забезпечує ефективність використання творів фольклору, зокрема українських народних казок, в процесі виховання морально-естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку. Ми вважаємо, що завдяки пластичності, чутливості, піддатливості нервової системи, молодший шкільний вік – це надзвичайно сприятливий період щодо формування морально-естетичних почуттів [27].

1.3. Естетичні переживання як складова емоційної сфери молодших школярів

Взагалі естетичне переживання - базисний рівень естетичної свідомості людини, поточна й кінцева ланка всіх видів повноцінної естетичної діяльності. Воно не одне і теж ніж реальних життєві переживання, з якими стикаються люди у повсякденному житті, ні елементарним естетичним почуттям (задоволення - незадоволення, приємне і ін.). Естетичне переживання є почуттям вищого рівня, воно культивовано в процесі суспільно-історичного розвитку. Величезну роль в його становленні зіграв (і продовжує грати) естетичний досвід мистецтва кожного народу. Естетичне переживання має складну внутрішню будову. Співвіднесеність з певними об'єктами - реальними чи ідеальними - становить його предметно-смісловий аспект. Змістовне наповнення ця сфера отримує через уявлення і (або) знаки, створювані творчою силою уяви. Одночасно воно містить в собі оцінне ставлення до об'єктів. Ціннісний (аксіологічний) аспект пов'язує його з естетичними нормами, художнім смаком і естетичним ідеалом. Естетичне переживання є форма культурного освоєння як предметів природного та соціального світу, які викликаються ними через життєві почуття. Основним засобом власне естетичного оволодіння ними є «розумне» їх переживання відразу в двох вимірах: цілісності та внутрішньої суперечливості. Діалектикою єдності і різноманіття, співзвуч і контрастів пройняті всі види естетичного переживання (почуття краси - неподобства, піднесеного - низького, трагічного, комічного і ін.). Воно вбирає в себе і переплавляє в нову якість інші людські почуття і емоції - пізнавальні, моральні і т.д.[54,с 114]

Індивідуальність кожної дитини молодшого шкільного віку проявляється перш за все в її індивідуальних особливостях розвитку. Вони виникають і народжуються у зв'язку з тим, що кожна людина проходить свій шлях розвитку до того, як вона становиться учнем, та пов'язані з вродженими властивостями. Кожна дитина, як особистість індивідуальна та неповторна у своєму виразі. На індивідуальних особливостях відображені різні типологічні особливості нервової діяльності. Кожна типологічна особливість впливає на

індивідуальні якості дитини. Індивідуальні особливості здібностей, темпераменту, характеру своєрідності сприйняття, мислення, пам'яті, воображення. Тенденції останнього часу звертають увагу на те, що врахування індивідуальних особливостей кожної дитини обов'язково має враховувати у виховному та навчальному процесі. Крім того, не просто враховувати, а максимально на них орієнтуватись. Індивідуальний підхід до кожної дитини пов'язаний з тим, що вчитель повинен навчитися керувати учням і спрямовувати його, спираючись, перш за все, на поглиблене знання, яке якісь має той чи інший дитина. Коли ми говоримо, що ми повинні підійти до кожної дитини особисто, то маємо у виді, не про окрему людину, а й про процес навчання в цілому тим самим забезпечуючи рівень розвитку в цілому. Індивідуальний підхід до кожної дитини дає можливість більш ефективно та цілеспрямовано в навчаючому процесі. Коли ми говоримо, що ми повинні підійти до кожної дитини індивідуально, то маємо у виді, не про окрему людину, а й про процес навчання в цілому тим самим забезпечуючи рівень розвитку в цілому. Індивідуальний підхід до кожної дитини дає можливість більш ефективно та цілеспрямовано способностей, темперамента, характеру. [37;114]

На індивідуальні особливості відображаються різні типологічні особливості нервової діяльності. Кожна типологічна особливість впливає на індивідуальні якості кожного дитини. Індивідуальні особливості це здібностей, темпераменту, характеру своєрідність сприйняття, мислення, пам'яті, уяви. Тенденції останнього часу звертають увагу на те, що врахування індивідуальних особливостей кожної дитини обов'язково повинні улічуватись в виховному і навчальному процесі. Мало того, не просто враховувати, а максимально на них орієнтуватися. Індивідуальний підхід до кожної дитини пов'язаний з тим, щоб максимально використовувати природні здібності і таланти для розвитку пізнавальних сил, схильностей, активності. Тема індивідуальних особливостей дітей турбувала вчителів і мислителів ще до часів революції. Такі вчителі як К. Д. Ушинський. Л. Н. Толстой наполягали в в

індивідуальному підході до дітей. У сучасній школі ставить викладача перед фактом того, що діти приходять до першого класу з різним рівнем підготовки, одні знають тільки букви, інші вже вміють складувати букви в слова, треті вже вміють швидко читати і складати пропозиції. Проблема підходу до індивідуального навчання кожного школяра хвилювала учених і міслителів ще до встановлення радянської влади. В період революції багато прогресивні діячі ставилися критично до холодності в навчанні дітей. Вони вважали, що в шкільному навчанні того часу абсолютно ігноруються індивідуальні особливості кожної дитини. Затятими отстаивателями інтересів в індивідуальному підході були Л. Н. Толстой і К. Д. Ушинський. Коли дитина починає вчитись в школі, то змінюються її почуття та емоційна сфера. Наряду с ігровою діяльністю та спілкуванням в цієї діяльності з однолітками, дитина починає переносити їх і на навчальну сферу і починає задовольняти їх в ній.

Навчальний шкільний процес починає стимулювати прояви інтересу до ігрових форм в навчанні, які базуються на елементах змагання та розвивають кмітливість. Дитина відчуває позитивний настрій та інтерес до тих завдань, які пов'язані з інтелектуальним їх розв'язанням. Школяри початкової школи починають цікавитись такими питаннями: що буде?, коли?, де?, як? Їх більш за все починають цікавити факти. Починає розвиватись образне мислення, яке вкрай необхідне для того щоб навчитись мисленню поняттями. Навчаясь учбової діяльності школярам доводиться докладати вольові зусилля, які дозволяють учням досягати мету. Коли учень намагається переборювати труднощі в навчанні, він отримує задоволення та реалізує свою потребу у творчості. Як відзначав Л. Виготський: «У молодшому шкільному віці, інтенсивно проходить інтелектуальний розвиток». Система пізнавальних процесів включається в інтелектуальний розвиток, при цьому інтелектуальна активність забезпечує взаємозв'язаний розвиток усіх пізнавальних процесів – сприймання, уявлення, увага, запам'ятовування, мислення [14, с 103]. Деякі дослідники такі як Б. Ананьєв, Б. Теплов дослідили як відмінності в індивідуальному рівні чутливості, індивідуальному і типологічному сприйманні, у

виникненні уявлень, що особливо важливо в період навчання. А. Смирнов Л. Занков, П. Зінченко довели, як індивідуально-типологічні особливості впливають на процеси пам'яті. Визначення ними різних за швидкістю і міцністю запам'ятання типів дітей початкових класів придбало особливого значення для педагогіки. [22; 23]. В. Теплов, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, переконали наукову спільноту в існуванні індивідуальних відмінностей у мисленні, в якості розуму, в характері зв'язку між окремими компонентами розумової діяльності [39; 51; 59]. В молодшого школяра можна побачити деяку своєрідність сприймання простору, часу. Сприймання та почуття молодших школярів проявляються в конкретності понять, в предметності та цілісності. Сприймання характеризує рівень пізнання, на якому емоційна реакція на зовнішні подразники зливається з раціональною стороною свідомості. В свідомості дитини виникає сприймання, яке в свою чергу породжує нові уявлення. Сприймання виникає і на базі створеного запасу уявлень які сформувались в свідомості. Наскільки яскраві вони будуть та інтенсивні залежить від того наскільки у учня багатий внутрішній світ, розвинуте асоціативне мислення, від того, наскільки воно підготовлене попереднім досвідом, інтересом до сприйнятого, тобто від стимулювання пізнавальної активності до сприймання того чи іншого навчального матеріалу. Вчені встановили взаємозв'язок між сприйняттям дійсності та здатності дитини к створенню словесно-образної наочності, що сприяє розвитку репродуктивного уявлення.

Дослідження вчених (Л. Виготський, М. Єрмолаєва, Т. Ігнат'єва, О. Леонтьєв, Є. Ніколаєва, О. Скрипченко, О. Шаграєва та ін.) переконливо доводять, що молодший шкільний вік – це період всебічного розвитку духовного світу дитини, початок усвідомленого ставлення до краси навколишньої дійсності. Так, на межі дошкільного та молодшого шкільного віку ігрова діяльність набуває вищого ступеня свого розвитку – драматизації, що являє собою “своєрідну передестетичну діяльність” [6: 498]. На думку О. Леонтьєва, гра-драматизація, на відміну від ранніх ігор, не відображає

узагальнено дій зображувального персонажу; характеризується творчою побудовою, а не безпосереднім наслідуванням; для дитини стає важливим не тільки те, що вона зображає, але і те, як вона це робить. Виокремлені ознаки дозволили науковцям вважати гру-драматизацію “однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей” [6: 498]. Спрямованість на зовнішній світ у молодшого школяра знаходиться на високому рівні. Факти, події, деталі залишають у них сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної діяльності. Учні цього віку характеризуються емоційним, щирим сприйманням будь-якого досвіду, вони не відділяють своє “я” від зовнішнього світу й відкриті звукам, кольорам, формам довкілля. Дитячий анімізм (прагнення все оживити), безпосередність, відчуття новизни й здивування – все це є сприятливою передумовою для формування естетичного досвіду. Ш.Амонашвілі практичною діяльністю довів своє твердження про те, що тільки різноманітний життєвий досвід дитинства може сприяти успішному засвоєнню всього досвіду людства [1: 11].

Заслуговує на увагу розроблена та організована В.Сухомлинським система естетичного виховання учнів Павлівської школи, спрямована на формування цілісного естетичного досвіду дитини. Так, молодші школярі мали змогу вже на шкільній ділянці поринути в красу природи, помилуватись алеєю троянд, галявиною конвалій, мальвовими гаями [8: 112–113]. Протягом року школярі були задіяні в урочисто-піднесені ритуали, традиції та свята. Це, зокрема, Свято пісні, Свято птахів, Свято квітів, Зимове свято снігового містечка, висадка першокласниками в першу весну свого шкільного життя яблуні матері, яблуні батька, яблуні бабусі, яблуні дідуся та ін. . У “школі радості” велика увага приділялась взаємозв’язку естетичного сприймання й естетичної творчості, нагромадженню в дітей естетичних вражень, красі праці, естетиці побуту та зовнішнього вигляду тощо [8]. В.Сухомлинський підкреслював, що “людина стала людиною, коли почула шелест листя і пісню

коника, дзюрчання весняного струмка і дзвін срібних дзвіночків жайворонка в бездонному літньому небі, шелест сніжинок і завивання завірюхи за вікном, ласкавий плескіт хвилі й урочисту тишу ночі – почула і, затамувавши подих, слухає сотні і тисячі років чудову музику життя” [8: 370]. На думку багатьох дослідників, молодший шкільний вік є оптимальним періодом формування естетичного досвіду. Я. Корчак наголошував, що дитинство – тривалі й важливі роки в житті людини [4: 15]. У педагогічній праці “Як любити дитину” він зазначає, що дитина недосвідчена, дивиться із зацікавленістю, жадібно слухає і вірить [4: 78], все, у чому можна пересвідчитись самій, вона хоче побачити, перевірити, випробувати [4: 90]. Формуючи естетичний досвід молодших школярів, учителям початкових класів необхідно забезпечити емоційно-позитивний контакт дитини з різнобарв’ям кольорів, звуків, образів навколишньої дійсності з обов’язковим подальшим аналізом отриманої інформації. На думку дослідників, систематизація накопиченої чуттєвої інформації проходить певні етапи, зокрема: емоційно-образний вплив зовнішньо невідокремлених об’єктів; виокремлення окремих естетичних об’єктів й усвідомлення їх неповторних характеристик, естетико-виразних якостей; встановлення зв’язків між якостями об’єктів і настроєм, яке вони викликають. 275 Сьогодні все більше привертає увагу науковців ще одна особливість естетичного досвіду, що суттєво впливає на технологію його формування: зорієнтованість на принцип бінарності категорій прекрасного та виразного.

Вчені [7] зазначають, що естетична виразність – це всезагальна закономірність виявлення як зовнішньо, так і внутрішньо притаманних характерних особливостей живих організмів і неживих об’єктів. На нашу думку, педагогам необхідно пам’ятати, що в основі естетичного досвіду повинен бути закладений критерій не тільки естетичної довершеності, але і естетичної виразності. В іншому випадку, естетичне виховання й освіта перетворюється в односторонній процес нагромадження схематичного, спотвореного досвіду. На основі аналізу результатів наукового пошуку вчених

можемо констатувати, що дослідники виокремлюють різні передумови формування естетичного досвіду, як-от: активізація естетичного ставлення людини до світу [3]; рівень установок музичного сприймання; рівень розвитку естетичних потреб; збагачення виразних образів та ін. Висновки. Отже, навчально-виховний процес у початковій школі повинен постійно урізноманітнювати досвід школяра, адже “постійний брак чуттєвих, культурних вражень (особливо на етапах початкового вікового формування дітей) сприяє виникненню ефекту естетичної “депривації” (культурного голодування)” [7: 133–134]. Тому, наголошують науковці, для гармонійного духовного й фізичного становлення особистості необхідне спілкування з навколишньою дійсністю, творами мистецтва, що сприятиме нагромадженню чуттєвого й естетичного культурного досвіду [7: 134]. На нашу думку, естетичний досвід молодшого школяра – це компонент естетичної діяльності, який акумулює найважливіші духовно-практичні аспекти взаємодії дітей з навколишнім середовищем та віддзеркалює особистісно детерміновану систему їхнього ставлення до світу. Педагогічні технології, що спрямовані на його формування, мають впливати на кожен елемент умовної тріади “розум – серце – дія”, тобто розширювати естетичний тезаурус школярів на образно-емоційній основі, збагачувати їхню ціннісну сферу та сприяти залученню дитини до естетичної діяльності. Мета формування естетичного досвіду молодшого школяра полягає в гармонізації стосунків дитини з природним і соціальним оточенням, що обумовить успішну соціалізацію та становлення поведінкових програм особистості. У нашому дослідженні готовність учителя до формування естетичного досвіду молодших школярів ми розглядаємо як професійно-особистісне утворення, яке забезпечує ефективність формування естетичного досвіду дітей і забезпечується єдністю цільового, когнітивного, аксіологічного та процесуально-операційного компонентів фахової підготовки.

В початковій школі це наявно можна спостерігати, тому що швидко та інтенсивно відбуваються істотні зміни. Поряд зі здатністю дивитись виникає здатність розглядати, не тільки слухати, але й виділяти головне, істотне,

відрізнати подібне від відмінного. Усім цим може скористатись вчитель, якщо вміє ставити перед школярами конкретні та адекватні завдання, які розкривають в кожному індивідуалні здібності: слухати, знайти відповідь на дане питання., також відбувається розвиток уваги. Увага це невідемлемий елемент інтелектуального розвитку, вона проявляється у зосередженості на тому, що сприймається, запам'ятовується і відтворюється. Школяри початкової школи в більшості своєї мають мимовільну увагу. В початковій школі увага звичайно нестійка, так як малюки мають здатність швидко відволікатись через те, що збудження переважає над гальмуванням. Але бувають випадки нестійкої уваги як однієї з причин тимчасової затримки розумового розвитку учня, невстигання в школі. Увагу молодших школярів приваблює зовні все те, що незвичайне, нове, яскраве. На цьому етапі розуміння та навчання вчитель може використовувати організаційні допоміжні речі, які організують увагу школярів. Це може бути указка вчителя, послідовне відкриття завдань, які закриті листом, дії повинні робитись послідовно. Треба запобігати одночасного використання дій. До уваги та її концентрації ставляться великі вимоги, тому що вона впливає на всі психічні процеси під час навчання. Але у учнів початкової школи увага знаходиться десь ще на рівні дошкільного віку. Школяри не здатні одночасно розглядати картину і слухати розповідь учителя про життя і діяльність її автора-художника. Сприймаючи складний для них зміст (записані арифметичні вирази), діти швидко виконують знайомі дії, але відразу забувають, якими вони оперували, в результаті яких дій дістали правильну відповідь, бо в кожний момент зосереджуються лише на якомусь одному змісті своєї діяльності.

Учні перших класів не вміють ще спрямовувати свою увагу на головне, істотне в задачі, оповіданні, картині або реченні, що заважає розвитку їхньої навчально-пізнавальної активності. Найбільш поширена причина нестійкості уваги учнів – їх недостатня розумова активність. Якщо учень молодшого шкільного віку пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко спадає, і він легко відвертає свою увагу. Коли ж

діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи треба не тільки слухати, а й розв'язувати якісь задачі, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, то їх увага дістає величезну підтримку. Розумова активність молодшого школяра, підтримування її практичними діями, є основою його стійкої уваги. Якщо учень початкових класів зайнятий одноманітною виконавською роботою, а на запитання вчителя має вже готові відповіді, увага його неминуче буде легко відвертатися. Увагу підтримує мислення. Коли на уроці немає матеріалу для активного мислення дитини, вчитель не досягне й стійкої уваги, скільки б разів він не звертався до дітей із закликом бути уважними. Спеціальні дослідження психологів засвідчують, що навіть діти 1 класу здатні до сильної, тобто концентрованої і стійкої уваги протягом усього 35-хвилинного уроку.

Увагу малят привертає яскравий потужний подразник. Це мимовільна увага. Пізнавальне ставлення до навколишнього світу, що формується у дошкільника, перебудовує й увагу дитини. Вона стає мимовільною, тобто опирається на інтерес. Після того як дитина навчиться говорити і виконувати правила, зважати на вимоги дорослих, в неї формується довільна (вольова) увага і водночас зростають можливості розподіляти і переключати увагу, тобто керувати нею.

Увагу треба і можна виховувати. Увагу молодшого школяра, що виникає в активній діяльності, не тільки зумовлює, а й підтримує раціонально організована його діяльність і насамперед активна розумова праця. Організована вчителем навчальна діяльність дітей, що ґрунтується на різних формах їх мислительної активності, формує особливу рису особистості – уважність. Уважність виявляється в умінні довгий час зосереджуватись на об'єкті діяльності, керувати своєю увагою, що позначається на розвитку пам'яті, мислення.

Значні якісні зміни відбуваються і в розвитку пам'яті молодшого школяра. Молодші школярі на початку першого року навчання матеріал вивчають

переважно мимовільно, хоча першою і основною умовою вивчення навчального матеріалу є його повне розуміння.

Тривалий час вважалось, до пам'ять учнів початкових класів переважно механічна. Життя ж спростувало цю думку. Молодших школярів можна привчити до усвідомленого запам'ятовування навчального матеріалу, розвивати у них логічну пам'ять. Дослідником О. Скрипченком з'ясовано, що діти цього віку здатні запам'ятовувати абстрактні поняття, числові і літерні формули. Добре усвідомивши їх, вони можуть виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні пункти, користуватися схемами для розв'язання задачі, запам'ятовувати основні їх елементи [57, с 26].

Автор переконує, що діти цього віку слабо реконструюють матеріал і повторюють дослівно текст, який треба викласти своїми словами тільки тоді, коли вчитель спрямовує їх на заучування матеріалу без достатнього осмислення його або ж коли він складний для їх розуміння. Отже, тенденція до дослівного заучування не стільки психологічна особливість молодших школярів, скільки результат невдалої роботи з ними.

Учні дослівно запам'ятовують матеріал, що вивчається не тому, що це найлегше для них, а тому, що окремі вчителі не дбають про розвиток їх мислення і користуються такими прийомами навчання, які штовхають їх на заучування матеріалу без достатнього його осмислення.

Таким чином, для розвитку пам'яті треба розвивати мислення, що в свою чергу підвищуватиме навчально-пізнавальну активність, Цей процес завжди починається у молодшому шкільному віці із здивування, з констатації чогось нового, невідомого, незрозумілого. Це незвичайне, невідоме формулюється в мові у вигляді запитань. Наприклад: «Що спільного в різних геометричних фігурах?».

Мислення починається із здивування, відзначав О.В. Сухомлинський. Навчити дитину запитувати – це означає спонукати її розумову діяльність, жагуче бажання пізнати невідоме, незрозуміле. Саме з виникненням в учня потреби відповісти на питання розпочинається його самостійний пошук.

Мислення молодшого школяра, як ми уже підкреслювали, має конкретно-образну форму. Конкретність її полягає в тому, що різні мислительні задачі діти переважно правильно розв'язують, якщо за словами стоять конкретні образи. Тому вчитель зобов'язаний при навчанні конкретизувати задачі, які розв'язуються, використовувати наочність. Діти молодшого шкільного віку часто можуть проілюструвати загальне правило прикладами і застосувати його для розв'язування конкретних задач. Набагато легше молодшим школярам аналізувати конкретні факти і робити відповідний висновок. Вони швидко засвоюють індуктивним умовиводом, а дедукція розвивається пізніше [64, с 10].

Щоб створювати ситуації інтелектуального напруження, вчитель зобов'язаний знати, що в будь-якій мислительній діяльності та і в процесі розв'язання якої-небудь задачі, людина використовує різноманітні форми аналізу-синтезу. Вони лежать в основі різних мислительних операцій і форм: порівняння, конкретизація, узагальнення, судження, висновки. Всі ці дії будуть результативними тільки тоді, коли вони підпорядковані поставленому завданню і логічно між собою пов'язані.

Велике значення для формування навчально-пізнавальної активності учнів початкових класів мають висновки Г. Костюка про те, що індивідуальна історія розумового розвитку дитини характеризується «переривами поступовості», які виражаються в якісних змінах її розуму, що формується в переходах від нижчих до вищих в структурному і функціональному відношенні рівнях і формах розумової діяльності. Так як і в будь-якої історії, попередні її сходинки внутрішньо зв'язані з наступними, їх зміна носить послідовний і незворотній характер. Це – перетворення системи, що розвивається, в якій нові структури, що виникли, включають в себе старі утворення в більш чи менш зміненому вигляді. На молодший шкільний вік випадає перехід дітей від наочно-дійових, словесно-образних, «до операторних» форм інтелектуальної діяльності до конкретного понятійного мислення, до конкретних операцій з класами, відношеннями об'єктів. Зрозуміло, що навчання не може вплинути на цю послідовність зміни стадій розвитку інтелекту, але воно може і повинно

сприяти прискоренню переходу до вищих структур, повноцінному їх формуванню.

Далі автор відзначає, що вікові особливості розумового розвитку дітей, як відомо, завжди мають свої індивідуальні варіації, які проявляються і в молодшому шкільному віці. Індивідуальні відмінності спостерігаються в інтересах молодших школярів, їх нахилах, загальних і спеціальних здібностях, в їх навчальності, що зумовлюються попередньою історією розвитку кожної дитини, в якій свою роль відіграють не тільки умови життя і виховання, але й особливості її природних даних. Набуваючи відносно стійкого характеру, індивідуальні особистісні властивості впливають на процес учіння, його результативність і тим самим на ставлення учня до нього, на його активність, впевненість у своїх силах і ін.

Свої особливості має і воля дитини молодшого шкільного віку (особливо 7–8 років). Вона характеризується нестійкістю в часі. Дитина ще не в змозі довільно, довго керувати своєю поведінкою. Вона без спостереження і контролю вчителя відчуває труднощі під час виконання обов'язків, їй важко вдається обмеження імпульсів актуальних потреб. Учень же 10–11 років легко здійснює акти поведінки за обов'язками і в тому випадку, коли він знаходиться поза спостереженням і контролем. Дитина приходить у школу з актуальними потребами пізнати об'єктивний світ. Тому до розв'язання завдань, які стоять перед волею дитини, її спрямовують також внутрішні імпульси потреб. Пізнавальний інтерес ще більше зміцнює її волю. Для організованого навчання, в процесі якого формується навчально-пізнавальна активність, не був би достатнім один імпульс до учіння. Проте тільки одна воля дитини була б недостатньою для виконання навчальних завдань, якби її не підкріплював спрямований до волі дійовий інтерес.

В. Котирко розглядає такі основні характеристики волі – наполегливість, терпеливість, самостійність і ін. Вони полягають в умінні продовжувати виконання завдання, не дивлячись на труднощі, тривалий час досягати мети; не кидати завдання всупереч небажанню або розхолодженості; витримувати

дискомфорт, керувати собою в умовах емоційного збудження або пригнічення, великої напруги або втоми, діяти самостійно, без допомоги. Відсутність наполегливості, терпіння, самостійності приводять до зниження активності під час невдачі, втоми, до відступу перед труднощами, до дій за шаблоном, копіювання.

Організованість, наполегливість, завзятість, самостійність формуються в умовах цілеспрямованості діяльності, оскільки мета як необхідне майбутнє визначає поведінку. Здатність до цілеспрямованої діяльності характеризує вольову готовність дитини до школи.

Вольові особливості позначаються на тому, що діяльність дитини набуває характеру цілеспрямованої не за будь-яких умов. Так, відома надзвичайна завзятість, терпіння і винахідливість дошкільника в досягненні захоплюючої його цілі. Це зберігається і при вступі в школу, виражаючись в інтенсивній наполегливості і терпеливості маленького учня під час позитивної емоційної настроєності до діяльності і у відмові від виконання нецікавих завдань. Тільки в міру становлення навчальної діяльності як такої й усвідомлення школярем обов'язкових навчальних завдань фактор зацікавленості поступово втрачає самодостатнє значення, тим не менше не втрачаючи звичайно властивої йому в будь-якій діяльності мотивуючої сили.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає право говорити, що для дітей початкових класів дуже важлива доступність цілі. Вона зумовлює впевненість і стимулює зусилля. З доступністю цілі безпосередньо зв'язана розв'язність задачі. Діяльність, спрямована на розв'язання навчальних завдань, набуває цілеспрямованості, коли задачу можна розв'язати. Задача, яка має розв'язок, створюючи суб'єктивну ймовірність успіху, заставляє суб'єкта мобілізувати сили для досягнення цілі, проявляти організованість, терпіння, наполегливість. Для учня початкових класів розв'язність задачі часто визначається не тільки тим, в якій мірі він володіє засобами для її розв'язання, але й тим, наскільки йому видно ціль. Ціль повинна немов маячити попереду. Тому дитина небайдужа до того, де початок і кінець завдання. Відкритість цілі в найбільшій

мірі забезпечується таким обмеженням обсягу роботи, який створює можливість огляду всього шляху до мети. Позначення якихось віх на цьому шляху, вказівка кінцевої цілі при наявності проміжних і чітке визначення послідовності окремих кроків до розв'язання є необхідними умовами надання діяльності учня цілеспрямованості. І навпаки, невизначеність меж завдання, неокресленість задачі стають перепорою для розв'язування.

Розв'язність задачі, як відомо, багато в чому визначається мірою труднощі. З огляду вольової регуляції поведінки і діяльності молодшого школяра важливо, щоб задачі (завдання) подавались за зростаючою трудностю. Це дає переживання успіху на початку і тим самим робить більш доступною ціль, що в свою чергу активізує далі зусилля для її досягнення. Надто важкі задачі, викликаючи негативні емоційні реакції під час розв'язання і не приносячи радості досягнення, можуть привести до дескутивних тенденцій: відмови від зусиль, нудьги, пасивності. Проте і надто легкі задачі, позбавляючи необхідності прикладення зусиль, можуть демобілізувати, зробити чужим їй почуття напруги, внутрішньої готовності до труднощів. Якщо дитина бачить своє наближення до цілі і усвідомлює його як наслідок власних зусиль, то вона максимально спрямована до мети, а її діяльність носить результативний характер.

Справедливо стверджуючи, що справжнім мислителем дитина стає тільки тоді, коли вона працює не за примусом, а за справжнім бажанням учитися, В.О. Сухомлинський радить педагогам підтримувати і розвивати це бажання шляхом створення ситуацій інтелектуального напруження, коли пізнавальний інтерес не виключає, а передбачає серйозну працю зі сторони школяра, в процесі якої формуються вольові зусилля. Значним гальмом для розвитку розумових сил дитини є лінощі. Якщо дитині у навчанні все дається легко, у неї поступово виховуються лінощі думки. Якщо перед здібними дітьми в процесі учіння не виникають труднощі, які треба переборювати, то лінощі думки у них розвиваються частіше, ніж в інших дітей. Щоб не згас інтерес до навчання,

потрібно не допускати неробства учнів на уроці – така порада вченого-педагога вчителю [60].

Про правильне визначення ступеня і характеру труднощів у навчальному процесі, як головного способу, за допомогою якого вчитель може розвивати в учнів самостійність і творчу активність, йде мова в багатьох працях інших дослідників (М. Данилов, Л. Занков, І. Харламов. та ін.).

Продуктивність мислительної і всієї іншої розумової діяльності залежить і від багатьох інших умов. Перш за все від уміння дитини зосереджуватись на роботі. В більшості учень буває неуважним до завдань, що не вимагають від нього розумових зусиль і які не викликають у нього інтересу, та ще й коли виконання обмежується тільки повторенням уже відомого і не викликає зі сторони дитини якої-небудь розумової праці, коли вчитель все сам пояснює і не мобілізує мислительну активність дітей. Посильно важка задача, максимально дохідлива учню міра самостійності, доброзичливе ставлення вчителя викликають в учнів прагнення до самостійного розв'язування поставлених завдань. Це спонукає дітей до вольових зусиль і викликає в них тривалу і стійку зосередженість уваги.

Індивідуальні особливості вольової поведінки роблять свій вплив на навчально-пізнавальну активність учнів початкових класів. В найбільшій мірі варіюють реакції дітей на труднощі. Вони ідуть назустріч, мобілізуються для їх подолання. Інші відступають, тільки-но спробувавши подолати перепону або навіть не проявивши найменшого зусилля.

Значно відрізняються діти за своїм ставленням до труднощів, яких чекають, можливих і раптових. Раптові труднощі нерідко викликають реакцію фрустрації і ведуть до дезінтегративної поведінки. Це властиво не тільки тим учням, які звичайно відступають перед труднощами, але і тим, хто приймає їх оптимістично. Зрозуміло, що завдання формування способів вольової регуляції поведінки у молодших школярів в умовах різного типу труднощів виступає з усією гостротою[74].

Аналіз прийомів виконання дітьми початкових класів ряду навчальних завдань показує, що нерідко діти вдаються до неадекватних способів (а тому і не досягають мети) не із-за прогалин у знаннях, а в наслідок недоліків у вольовій регуляції поведінки. Так, не схильна до наполегливості дитина приймає тільки ті завдання, алгоритм розв'язування яких припускає здогадування, і відступає при необхідності послідовного проходження шляху розгорнутої побудови дій. Дитина залежна, тобто яка звикла до виконання під керівництвом або під контролем дорослих і яка, будує свою поведінку виконання конкретних вимог дорослих, виявляється неспроможною при відсутності вказівок у розв'язанні проблемних завдань, які вимагають пошуків. Подібні індивідуальні прояви тормозять успішне засвоєння учнем шкільної програми і цим викликають тимчасове відставання або, навіть, затяжне в залежності від їх подолання в процес навчальної діяльності.

Отже, говорячи про вольові якості учнів початкових класів, треба враховувати не тільки актуальний рівень сформованості вольової регуляції поведінки, але і реальні можливості для зміни його в процесі учіння.

Проте ні інтелект особистості, ні сила волі самі по собі не несуть змін у її навчально-пізнавальну активність, якщо дитина не буде діяти. Ставлення до навчальної праці в учнів початкових класів знаходиться в стадії переходу від емоційного до емоційно-вольового. На його розвиток в молодшому шкільному віці істотно впливають працелюбність, організованість, акуратність, відповідальність. Формування цих якостей відбувається в основному під впливом шкільного навчання, виконуючи вимоги вчителя і бажання зміцнити свою позицію в колективі і сім'ї. Навчально-пізнавальна активність учня початкових класів є результативною, інтенсивною[35, с 23].

Дитина не завжди може спрямувати свою активність під час учіння в належне русло, організувати свою діяльність. Вона не має стійкого прагнення до глибшого пізнання явищ і предметів, в її діяльності на перших порах відсутній пошуковий характер, творче ставлення до самого процесу пізнання.

Учні молодшого шкільного віку не завжди виявляють самостійність під час розв'язування завдань, так як не володіють необхідними навчальними вміннями і навичками. Окремі учні приступають до розв'язування завдань після багаторазових повторень їх суті і нагадування зі сторони вчителя, дехто потребує керівництва зі сторони досвідчених товаришів, так як не вміють організувати свою діяльність. Проте в класі є учні, особливо в третіх-четвертих класах, які самостійно можуть організувати свою діяльність. Ініціативні в процесі розв'язування завдань, тобто мають сформовані виконавські і організаційні вміння і навички.

За останні роки всебільше педагоги орієнтуються на дослідження спрямованості в індивідуальному підході. Це змушує вчителя по іншому організувати процес навчання, створювати нові форми і методичну базу. Розкриття індивідуальних особливостей кожного школяра є пріоритетним завданням сучасної школи. Як показала А. К. Назарова, що школярі початкової школи з різним рівнем підготовленості мають можливість брати участь у колективній роботі, в якій передбачаються завдання різної складності підготовки. [9, с.261]. Діти які мають високий рівень підготовки отримують доплінительне завдання, вже більшою мірою орієнтовані на логіку. В.А. Сухомлинський зазначав, що «подібно до того, як діти розрізняються за своїми фізичними якостями, так неоднакові сили, необхідні для розумової праці. Пам'ять, спостережливість, уяву, мислення не тільки по їх глибині, стійкості, швидкості протікання, але і в якісному відношенні мають індивідуальну характеристику у кожного школяра »[7, с.153]. На мненіє В.А. Сухомлинського пильну увагу должот приділятися насамперед тим, дітям які погано засвоюють шкільну програму. Це скоріше за все відбувається через слабкі розумових здібностей, які обумовлені поганою пам'яттю, увагою,отсутствием живости мышления, скудностью словарого запаса. Не умением выразать свои мысли, отсутствием интереса, любознательности, общая неразвитость эмоциональной сфери. Іноді таке невстигання пов'язано, на думку В.А. Сухомлинського з поганим здоров'ям дітей. Це що раніше не бралось до

уваги дослідниками. Саме Сухомлинський пов'язав ці два фактори і звернув на них увагу. Адже відстають в успішності і залишаються байдужими до шкільного процесу не тільки діти, які часто пропускають заняття через хворобу, а й ті, які присутні на уроках, але зовсім не працюють, то єсь вимкнені з шкільного процесу. І на яких мало хто з вчителя й звертає увагу.

У зв'язку з цим постало питання про те, щоб говорити про необхідність врахування індивідуальних особливостей молодших школярів треба перш за все зрозуміти в чому криються причини їх індивідуальних відмінностей. І як впливає процес життєдіяльності на кожну людину. Адже відом той факт, що від особливостей мислення, пам'яті, уваги та інших пізнавальних процесів особистості (а буває що не тільки від них) заісіт усешнсть і успішність дитини.

Багато педагогів звертали увагу на необхідність глибокого вивчення і правильного обліку вікових і індивідуальних особливостей дітей в Від вікових та індивідуальних особливостей молодшого школяра залежить його особистісний розвиток в цілому, наскільки цілісною і гармонійною. Особистісні осбенности враховуватись при індивідуальному підході в вихованні та навчанні. У міру дорослішання людини змінюється його життєдіяльність, особливості сприйняття навколишнього дійствітльності, мислення, коло, коло його запитів, інтересів, а також соціальні прояви. Такі індивідуальні особливості як швидкість розумових процесів і пам'ять найбільш інтенсивно розвиваються в період дитинства і юності. Якщо в цьому віці п якихось причин розвиток буде на недостатньому рівні, то в подальшому буде важко, а часом і неможливо надолужити згаяне. Але зворотна сторона перегинів у вихованні пов'язана з тим, що деякі батьки поспішають «розвинути» дитини ітем саміт не допомагають йому, а навпаки гальмують ео особистісний розвиток, коли абсолютно не беруться до уваги вікові можливості ре-бенка.процессе навчання і виховання Ж.Ж . Руссо, а пізніше К.Д. Ушинський Л.Н. Толстой, Я.А. Коменський, Дж. Локк і інші. Багато з них займалися розробка нових теорій які в основному ґрунтувалися на вивченні і спользование природних особливостей особистості. Кожна теорія

інтерпритіровані по-різному. Я.А. Коменський наприклад, наполягав на тому що потрібно максимально використовувати природні можливості дитини., А саме прагнення до нових знань, навичок, здатності вчитися і осягати життєві уроки. [5, с.168]. Ж.Ж. Руссо, а пізніше К.Д. Ушинський дивилися на це по іншому, вони вважали, що людина відприроди досконалий і що процес виховання і навчання повинен бути побудований таки чином, щоб не нршуть це досконалість, а йти за ним, і тільки покращувати його і розвивати. Але всі вони були по-своєму мають рацію і сходилися в одному, що до навчання дитини треба ставитися уважно і виявляти його спсобності і максимально їх використовувати в процесі навчання. [5, с.214]. Підхід в навчанні повинен будується на знаннях фізіологічних, психологічних і вікових особливостях. А вони у кожного індивідуальні. Наукові дослідження в даній області показують нам що є прямий зв'язок між моральними та розумовими особливостями розвитку, і вони в свою чергу залежать від фізичного розвитку. У процесі навчання необхідно передбачати індивідуальні особливості як взаємопов'язану систему.

Перше і головне ланка в цій системі-вивчення індивідуальних особливостей розвитку. Врахування фізичних можливостей кожної дитини є неот'емлюющей складової у розвитку. Молодший шкільний вік це той час коли починає інтенсивне формування дитини як особистості. У цей період життя діяльність аналізаторів, розвиток уявлень, уяви, пам'яті, мислення, мовлення в комплексі призводять до формування чуттєвого етапу пізнання світу. Начинає формуватися логічне мислення, вимальовується абстрактне мислення, в цей період розвивається творча уява, фантазія. Міркування набувають осмисленість, іноді неможливо розібратися де історія реальна, а де вигадка. [2, с.314]. У цьому віці важливо розуміти, що процес бученія формує систему уявлень молодшого школяра про навколишню дійсність, розвиває інтерес до тієї чи іншої видів діяльності і закладені від природи здібності. Цей час є саміті сприятливим у формуванні у дітей трудових навичок і вмінь, вихованню в них інтересу до трудової діяльності, яка в свою чергу формує у нього такі [2, с.314]

.Якість особистості як завзятість наполегливість, кмітливість. Інтенсивність розвитку чуттєвої сфери і пізнання навколишнього світу розвиває в школярі естетично уявлення про світ, людей, природу. У цей період діти молодшого шкільного віку продовжують грати. Гра є найважливішою діяльністю дошкільника, тому що гра - кращий засіб задоволення його інтересів і потреб, реалізація його задумів і бажань. У своїй грі дитина як би відображає те, що буде в його житті, ко-ли він стане дорослим. Зміст ігор формує добрі почуття, сміливість, рішучість, упевненість в собі [4, с.215]. Вікові особливості розвитку учнів по-різному проявляються в їх індивідуальному формуванні. Це пов'язано з тим, що школярі в залежності від природних задатків і умов в життя (зв'язок біологічного і соціального) істотно відрізняється друг від друга. Саме тому розвиток кожного з них в свою чергу характеризується значними індивідуальними відмінностями й особливостями, які необхідно враховувати в процесі виховання і навчання. Шість років-це важливий період в житті кожної дитини, переломний і значимий етап в його житті. Він стає школярем, а разом з тим поісходіт значні зміни в його житті і свідомості. Змінюється вигляд взаємодії з оточуючими, змінюється спілкування, ставлення до інших людей, з'являється усвідомлена відповідальність. Хоча гра все ще займає значне місце в житті молодшого школяра, все таки провідною діяльністю в цей період є навчання. Разом з цим в життя дитини приходять нові обов'язки, змінюється весь уклад життя і розпорядок дня. Тепер доводиться по іншому будувати свої відносини соссверстніками і дорослими людьми (вчителями). [8, с.236]. У молодшому шкільному віці вдосконалюється нервова система, інтенсивно розвиваються функції великих півкуль Голоно мозку, посилюється аналітична і синтетична функції кори. Швидко розвивається психіка дитини. Змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування. Підвищується точність роботи органів почуттів. Період пізнавальної активності переважно проходить в школі. В моменті навчального процесу формується і розширюється. Але разом з тим сприйняття молодших школярів стає нестійким і неорганізованним, але його відмінною рисою є гострота і свіжість,

притаманна прагненню до всього нового і непізнаності. Розширюється сфера спілкування. Сприйняття стає цілеспрямованим, воно ускладнюється і поглиблюється. Події відбуваються в цей час навчального процесу піддаються аналізу, диференціації та організованості. Зазнає змін увага. Вона стає нестійкою, неорганізованою та обмеженою. Розвивається довільне увагу, як обов'язкова складова навчального процесу. На це свій вплив надає мотиваційна сфера навчального процесу, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, переживання за успіх у навчальній діяльності.

Ракурс мислення у молодших школярів переміщається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. Начінає інтенсивно розвиватися мова. У словниковому запасі можна нарахувати у середньостатистичного школяра от 300 до 4000 слів. Навчальний процес безпосередньо впливає на формування словникового запасу школяра. Уміння володіти і оперувати не тільки великою кількістю слів, а й уміння їх викладати письмово і усно вимагає від учня молодшої школи нових навичок і умінь. [1, С.324]. в цей період велике значення має розвиток пам'яті. Вона має наочно-образний характер. У дослідженнях Жана Піаже і створеної ним женецької психологічної школи показано якісну своєрідність дитячого мислення, особлива дитяча логіка, відмінна від дорослої, і простежено, як мислення поступово змінює свій характер протягом дитинства і отрочства.

Дитина, як і дорослий, має певні схеми дій, що дозволяють йому вирішувати різноманітні пізнавальні завдання. Ці схеми дій будуть відносно простими у немовляти, що шукає захований під подушку предмет, і дуже складними у підлітка, який вирішує завдання в гіпотетичному плані, за допомогою формальної логіки. Але, незалежно від ступеня складності стоять перед дитиною проблем, їм використовуються два основні механізми - асиміляція і акомодация. Коли нове завдання змінюється і підганяється під уже наявну схему дій, відбувається асиміляція - включення нової проблемної ситуації до складу тих, з якими дитина справляється без зміни готівки схем дій. При акомодации схеми дій змінюються так, щоб можна було їх застосувати до

нової задачі. У процесі пристосування до нової проблемної ситуації асиміляція і акомодация об'єднуються, їх поєднання дає адаптацію[47, с 86]. А завершує адаптацію встановлення рівноваги, коли вимоги середовища (завдання), з одного боку, і схеми дій, якими дитина володіє, - з іншого, приходять у відповідність. Інтелектуальний розвиток, за Ж. Піаже, прагне до стабільного рівноваги. На кожному віковому етапі рівновага порушується і відновлюється; повна логічна врівноваженість досягається в підлітковому віці на рівні формальних операцій. Особое значение приобретает развитие интеллектуальных способностей младших школьников. Інтелект, як відомо, має адаптивну природу. Ми можемо сказати що інтелект впливає на природну діяльність дитини. Дитина пізнає, об'єкти, які існують самі по собі, незалежно від нього. Пізнання навколишньої дійсності відбувається в процесі трансформації цих об'єктів. В процесі виробництва дій з об'єктами, він їх трансформує - переміщує їх, комбінує, пов'язує між собою, видаляє і знову повертає. В процесі цих маніпуляцій відбувається пізнання на всіх етапах розвитку інтелекту пов'язано з діями, трансформаціями. Спочатку, у маленької дитини, це зовнішні дії з предметами. І знову все починається з ігрових форм пізнання світу, пов'язаних з матеріальними процесами.

Усвідомлення світу через вироблені дії з предметами, стає все більш реалістичним. В результаті цього навчання створюються нові інтелектуальні структури. Інтелектуальний розвиток молодшого школяра проходить ряд стадій, порядок проходження яких завжди залишається незмінним. У 7-8 років взаємодія дитини зі світом речей і людей підпорядковується законам біологічного пристосування. Однак біологічне дозрівання тут зводиться тільки до відкриття можливостей розвитку; ці можливості ще потрібно реалізувати. Вікові рамки появи тієї чи іншої стадії інтелектуального розвитку залежать від активності самої дитини, багатства або бідності його спонтанного досвіду, від культурного середовища. У ранем шкільному віці до біологічних факторів на певному рівні розвитку приєднуються соціальні, завдяки яким у дитини виробляються норми мислення і поведінки. У 7-8 років відбувається

переломний етап у розвитку дитини, після якого соціальне життя починає грати головну і провідну роль у розвитку інтелектуальних здібностей. Шкільна адаптація до навчання впливає на соціалізацію поступово. Соціалізація - процес адаптації до шкільному середовищі сприяє переходу від своєї особистої позиції к общественной, он начинает учитывать позиции других людей и готов сотрудничать с ними.

У цей період педагогічна спрямованість зводиться до врахуванню вікових особливостей розвитку молодших школярів і сучасний педагог у своїй діяльності спирається на загальні концепції педагогіки і принципи вікової психології. Індивідуальний підхід в цій парадигмі полягає в використанні індивідуальних відмінностей і особливостей навчання окремих дітей. При спостереженні та вивченні кожної дитини окремо вчителю доводиться покладатися лише на свій досвід, який він отримує в процесі особистого вивчення учнів. З психологічної точки зору можна сказати, що є підстави підтвердити припущення про те, що облік індивідуальних особливостей учнів в процесі навчання не тільки необхідний, але і обов'язковий. У зв'язку з останніми дослідженнями на тему індивідуалізації навчання в шкільному процесі. І саме тому в останні роки все частіше в педагогіці постає питання про індивідуалізацію навчання в сучасній школі. Настав період коли шкільний процес повинен будуватися на індивідуальному навчанні з урахуванням індивідуальних здібностей кожного учня. Виявити і розвинути індивідуальні здібності кожного - ось завдання сучасної системи освіти. Це дозволяє створювати оптимальні умови для розвитку кожним дитки розвинути свої потенційні можливості ще на початку свого шкільного шляху. Але разом з тим в даний час це т є проблемою в сучасних методах навчання. Тому що на практиці процес обученія орієнтується на середнього учня, на середній рівень навчання. І це не сприяє тому, щоб діти, які мають здібності до навчання вище середнього не можуть в повній мірі розвинути свої потенційні можливості і можливості. Навчання в індивідуальному підході має бути орієнтоване на на подолання невідповідності між програмним рівнем навчального процесу та

реальними вzmожностями окремо го школяра. Індивідуалізація навчання спрямована на подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, яке задають програми, і реальними можливостями кожного учня. Особливості виявляються тільки в комплексному підході і здійснюється не на одному а на всіх етапах навчання коли потрібно застосувати сприйняття мети навчального процесу, зрозуміти мотивацію, визначити способи дії. В цьому випадку відбувається поєднання окремих прийомів в окрему систему, яка згодом забезпечує багатогранний розвиток і поєднує воедино процеси розвитку. Виховання і навчання. [8, с.294]. При підготовким нового матеріалу педагог може определітькакіє з знанай учнів з їх особистого досвіду повинні бути задействоваги в повному обсязі. Індивідуалізація навчання передбачає диференціацію навчального матеріалу, системи завдань різної складності та обсягу. Доцільно виділяти основний (для всіх учнів) і варійований (для роботи з різними групами та окремими учнями) навчальний матеріал. У міру просування учня на більш високі рівні навчальної діяльності варійований матеріал і його функції змінюються: він може бути додатковим, допоміжним, проміжним. В індивідуалізації навчального процесу можуть бути задіяні завдання як індивідуальні так і групові. Кожне з яких передбачає такі дії, які не завжди можуть здатися стандартними і адекватними по відношенню до вирішують задачу. В даний час поставлено завдання не тільки в засвоєнні досліджуваного матеріалу на підставі показу дії, а й орієнтація процесу на виявленняіє можливих труднощів, які можуть виникати у школяра в процесі засвоєння матеріалу. І на цьому етапі завдання вчителя полягає в тому, щоб порекомендувати оптимальні шляхи до їх подолання. Для цього знадобитися прочитати заздалегідь досліджуваний матеріал, може знадобитися вдатися до довідкової та додаткової літератури.

Процес навчання в індивідуальному підході зводиться до того, що все завдання розділяється на окремі етапи.І учитель стежить за тим, щоб всі етапи виконувалися послідовно, тобто не переходили до наступного етапу поки не буде виконано попередній. Такий підхід передбачає, що учні з більш слабкими

інтелектуальними здібностями без зусиль зможуть включитися в роботу колектива. Якщо в класі присутні учні, у яких їх потенційні можливості вище інших, про в такому випадку вчитель може на свій розсуд підвищити суровень складності пропорованих індивідуальних Завдання. [9, с.315].

Індивідуальна робота дозволяє диференціювати зміст, ступінь складності навчальних завдань, способи дій та ін., Створює сприятливі умови для формування індивідуального стилю діяльності.

Для організації індивідуальної роботи учнів застосовуються картки-завдання, зошити на друкованій основі, які дозволяють при меншій витраті часу збільшити обсяг самостійної роботи, доповіді, реферати і т. Д. Поєднання цих форм, взаємопереходів з однієї в іншу сприяють просуванню всіх учнів на більш високі рівні навчальної діяльності [10, с.217].

Інтересу до навчання сприяє самостійна пошукова, творча робота, застосування знань у новій ситуації, використання коштів наочності, емоційного впливу. Доцільно також спиратися на сформовані в учнів інтереси до різних галузей знань, техніки, мистецтва і т. Д.

Як компоненти індивідуалізованого навчання на всіх етапах навчальної діяльності виступають контроль і самоконтроль. При самоконтролі належить осмислити мета діяльності та той зразок, з яким він може звірити хід і результати навчальної праці. Учитель коментує зразок дії, пробне його виконання. Елементи самоконтролю закладаються вже при первинному плануванні учнем своєї роботи.

Індивідуалізація навчання передбачає перспективне тематичне планування. В процесі уроку вчитель, допускаючи різний темп опрацювання матеріалу, до моменту завершення роботи над темою повинен забезпечити засвоєння знань, формування умінь і навичок всіма школярами.

Висновки до розділу I

Ми розглянули той аспект, що важливе значення при побудові процесу навчання має облік індивідуальних особливостей учнів.

При вивченні індивідуальних особливостей дітей слід звертати увагу на вивчення їх фізичного стану та здоров'я, від яких багато в чому залежить їх увагу на уроці, занятті і загальна працездатність. Потрібно знати ранне перенесені учнем захворювання, важко які позначилися на його здоров'ї, хронічні хвороби, стан зору і склад нервової системи. Все це буде допомагати правильно дозувати фізичні навантаження, а також позначається на участі в різних спортивно-масових заходах.

Вельми важливо знати особливості пізнавальної діяльності дітей, властивість їх пам'яті, схильність й інтереси, а також схильність до більш успішному вивченню тих чи інших предметів. З урахуванням цих особливостей здійснюється індивідуальний підхід до дітей в навчанні: сильніші потребують додаткових занять з тим, щоб інтенсивніше розвивалися їхні інтелектуальні здібності; слабейшим дітям потрібно надавати індивідуальну допомогу в навчанні, розвивати їх пам'ять, кмітливість, пізнавальну активність і т.д.

Велику увагу необхідно приділяти вивченню чуттєво-емоційної сфери дітей та своєчасно виявляти їх, хто відрізняється підвищеною дратівливістю, болісно реагує на зауваження, не вміє підтримувати доброзичливих контактів з товаришами. Не менш важливим є знання характеру кожно дитину з тим, щоб враховувати його при організації колективної діяльності, розподіл громадських доручень і подоланні негативних рис і якостей.

Нарешті, значне місце займає знання педагогами, таких важливих питань, які пов'язані з навчанням і виховуванням дітей і включають в себе ступінь сприйнятливості, педагогічних впливів, а також динаміку формування тих чи інших особистісних якостей.

Таким чином, тільки глибоке вивчення і знання особливостей розвитку кожної дитини створює умова для успішного обліку цих особливостей у процесі навчання і виховання. За першому розділі розглядали:

1. Емоції (від лат. *Emovere* - порушувати, хвилювати) - стану, пов'язані з оцінкою значимості для індивіда діючих на нього факторів і виражаються, перш за все, у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб.

2. Емоціонально пофарбовані факти запам'ятовуються дітьми міцніше і на більш тривалий термін, ніж факти, їм байдужі. Нові знання можуть бути краще засвоєні, якщо вони «пройшли» через почуття учня. Для молодших школярів характерна легка «заразительність» емоційними переживаннями інших людей. Молодший школяр позитивно або негативно оцінює одного переважно на підставі того, що його друг особисто робить для нього. Шляхом систематичного вправи формуються у молодшого школяра навіть найвищі почуття. Вправа почуттів сприяє формуванню більш досконаліх отношеній людини до навколишнього світу, природі і людському суспільству

3. Переживання як діяльність емоційного пізнання вимагає розвитку фантазії, образності, естетичних і моральних почуттів та емоційної рефлексії як вищих психічних функцій. Розвиток цих функцій, на нашу думку, опосередковано культурним предметом так само, як і розвиток теоретичного мислення опосередковано структурою наукового знання.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Психологічні аспекти формування естетичних переживань у школярів молодшого шкільного віку

Науковці підкреслюють, що естетичний досвід впливає на перетворення ідейних установок у цілеспрямований стиль поведінки особистості [74,с 26], сприяє перенесенню дитиною позитивного досвіду спілкування з мистецтвом як особливою формою соціальних відносин на інші сфери життя (коректувальна функція), нагромадженню інформації з метою побудови та удосконалення внутрішньої моделі навколишньої дійсності (інтеграційна функція), регулюванню людської поведінки та діяльності (регулятивна функція). Не залишились поза увагою вчених і такі прояви естетичного досвіду в особистому розвитку дитини, як збагачення обсягу естетичного матеріалу; розвиток механізмів естетичної свідомості; активізація естетичної сприйнятливості та чутливості; забезпечення змісту й форм естетико-культурного спілкування; підготовка до співтворчого й творчого проявів індивідуального потенціалу; побудова необхідної інформативно-технологічної основи й моделі особистого осмислення культури та ін. []. Характеристика вікових особливостей психічного розвитку особистості молодшого школяра описана в працях І. Беха, Л. Виготського, М. Задесенця, Т. Косми, Г. Люблінської, О. Скрипченка та ін., свідчить, що в цей період відбувається якісна перебудова пізнавальних процесів: спостереження, сприймання, мислення, пам'яті, уваги та ін., які набувають довільного характеру й прискореного розвитку. Так, за допомогою символічної комунікації діти вчаться здійснювати зв'язок із зовнішнім світом та впливати на внутрішній світ власних думок та почуттів, у результаті чого, на нашу думку, молодші школярі мають більші потенційні можливості для розвитку власного естетичного досвіду.

Учні початкової школи, зокрема, характеризуються “реактивністю” на безпосередні враження, що сприймаються органами чуття, чутливістю до

образно-емоційних моментів [96]. Н.Лейтес справедливо наголошував на тому, що діти взагалі близькі до “художнього” типу, для якого притаманні яскравість сприйняття, образна пам’ять, багатство уяви тощо [65, с 102]]. У молодшому шкільному віці досконало розвинені аналізатори сприяють тому, що діти стають чутливіші до гармонійних і дисгармонійних поєднань кольорів, запахів, звуків, рухів. Зростає й рівень естетичних переживань, спостерігається загальна тенденція в розвитку почуттів – усвідомленість та змістовність. Саме у цьому віці формуються нові культурні потреби в набутті знань, читанні книжок, переживанні прекрасного. Науковці зауважують, що розвиток потреб іде у напрямі домінування духовних над матеріальними [5 та ін.]. Дослідження вчених (Л. Виготський, М. Єрмолаєва, Т. Ігнат’єва, О. Леонт’єв, Є. Ніколаєва, О. Скрипченко, О. Шаграєва та ін.) переконливо доводять, що молодший шкільний вік – це період всебічного розвитку духовного світу дитини, початок усвідомленого ставлення до краси навколишньої дійсності. Так, на межі дошкільного та молодшого шкільного віку ігрова діяльність набуває вищого ступеня свого розвитку – драматизації, що являє собою “своєрідну передестетичну діяльність” [89].

На думку О. Леонт’єва, гра-драматизація, на відміну від ранніх ігор, не відображає узагальнено дій зображувального персонажу; характеризується творчою побудовою, а не безпосереднім наслідуванням; для дитини стає важливим не тільки те, що вона зображає, але і те, як вона це робить. Виокремлені ознаки дозволили науковцям вважати гру-драматизацію “однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей” []. Спрямованість на зовнішній світ у молодшого школяра знаходиться на високому рівні. Факти, події, деталі залишають у них сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної діяльності. Учні цього віку характеризуються емоційним, щирим сприйманням будь-якого досвіду, вони не відділяють своє “я” від зовнішнього світу й відкриті звукам, кольорам, формам довкілля. Дитячий анімізм (прагнення все

оживити), безпосередність, відчуття новизни й здивування – все це є сприятливою передумовою для формування естетичного досвіду.

Ш.Амонашвілі практичною діяльністю довів своє твердження про те, що тільки різноманітний життєвий досвід дитинства може сприяти успішному засвоєнню всього досвіду людства [77]. Заслуговує на увагу розроблена та організована В.Сухомлинським система естетичного виховання учнів Павлівської школи, спрямована на формування цілісного естетичного досвіду дитини. Так, молодші школярі мали змогу вже на шкільній ділянці поринути в красу природи, помилуватись алеєю троянд, галявиною конвалій, мальвовими гаями [87, с 23]. Протягом року школярі були задіяні в урочисто-піднесені ритуали, традиції та свята. Це, зокрема, Свято пісні, Свято птахів, Свято квітів, Зимове свято снігового містечка, висадка першокласниками в першу весну свого шкільного життя яблуні матері, яблуні батька, яблуні бабусі, яблуні дідуся та ін. [71, с 98]. У “школі радості” велика увага приділялась взаємозв’язку естетичного сприймання й естетичної творчості, нагромадженню в дітей естетичних вражень, красі праці, естетиці побуту та зовнішнього вигляду тощо [65].

В.Сухомлинський підкреслював, що “людина стала людиною, коли почула шелест листя і пісню коника, дзюрчання весняного струмка і дзвін срібних дзвіночків жайворонка в бездонному літньому небі, шелест сніжинок і завивання завірюхи за вікном, ласкавий плескіт хвилі й урочисту тишу ночі – почула і, затамувавши подих, слухає сотні і тисячі років чудову музику життя” [8: 370]. На думку багатьох дослідників, молодший шкільний вік є оптимальним періодом формування естетичного досвіду. Я. Корчак наголошував, що дитинство – тривалі й важливі роки в житті людини [68]. У педагогічній праці “Як любити дитину” він зазначає, що дитина недосвідчена, дивиться із зацікавленістю, жадібно слухає і вірить [57, с 101], все, у чому все, у чому можна пересвідчитись самій, вона хоче побачити, перевірити, випробувати [27:45]. Таким чином, формуючи естетичний досвід молодших школярів, учителям початкових класів необхідно забезпечити емоційно-позитивний контакт дитини з різнобарв’ям кольорів, звуків, образів

навколишньої дійсності з обов'язковим подальшим аналізом отриманої інформації. На думку дослідників, систематизація накопиченої чуттєвої інформації проходить певні етапи, зокрема: емоційно-образний вплив зовнішньо невідокремлених об'єктів; виокремлення окремих естетичних об'єктів й усвідомлення їх неповторних характеристик, естетико-виразних якостей; встановлення зв'язків між якостями об'єктів і настроєм, яке вони викликають. Сьогодні все більше привертає увагу науковців ще одна особливість естетичного досвіду, що суттєво впливає на технологію його формування: зорієнтованість на принцип бінарності категорій прекрасного та виразного. Вчені зазначають, що естетична виразність – це всезагальна закономірність виявлення як зовнішньо, так і внутрішньо притаманних характерних особливостей живих організмів і неживих об'єктів. На нашу думку, педагогам необхідно пам'ятати, що в основі естетичного досвіду повинен бути закладений критерій не тільки естетичної довершеності, але і естетичної виразності. В іншому випадку, естетичне виховання й освіта перетворюється в односторонній процес нагромадження схематичного, спотвореного досвіду.

Особливе місце у формуванні естетичних почуттів належить творам мистецтва, які своєю емоційно-образною формою вираження думок, різнобарвних емоцій найбільше сприяють формування особистості молодшого школяра, розвитку його здібностей, індивідуальності. У процесі спілкування з різними видами мистецтва формується ієрархія духовних та естетичних цінностей особистості, уявлення неповторності краси природи та людини, накопичується досвід емоційно-естетичних переживань, формуються естетичні смаки та ідеали [1, 42]. Сьогодні особливо важливо донести до сердець молодших школярів естетичні ідеї В. О. Сухомлинського – ідеї про те, що треба бачити, відчувати і розуміти прекрасне, адже від розуміння краси оточення починається все найкраще, що є в людині, починається краса людських вчинків, моральність, розуміння одвічних цінностей – добра, гуманізму, людяності, щирості. Сучасним педагогам, які ведуть дитину в світ прекрасного – музики,

живопису, природи, народних ремесел та традицій, – слід пам'ятати мудрі слова В. О. Сухомлинського: «Висока місія педагога... – бути творцем дитячого щастя, лікарем та цілителем дитячих душ, щоб в серці людському не оселилися горе та страждання...» [6, 10]. Естетичне виховання знаходиться в тісному взаємозв'язку з розумовим, моральним, трудовим та фізичним. Важко уявити процес засвоєння знань без бачення краси у змісті навчального матеріалу всіх предметів та процесі добування знань; моральне виховання – без бачення і оцінки краси вчинків, поведінки інших учнів та своїх власних; трудове виховання – без пізнання прекрасного в процесі, змісті та меті праці; фізичне виховання – без уяви про досконалість людського тіла, його здоров'я. Отже, естетичне виховання пронизує всі складові частини виховання всебічно розвиненої особистості, торкаючись найбільш чуттєвої сфери дитини – почуття та емоцій, без яких будь-який виховний процес не може бути повноцінним [4, 4]. Велике значення має показ краси рідної природи, яка оспівується в творах музичного мистецтва: синява неба, далечінь полів, бірюзове пасмо річок, спокійна, облямована кущами і деревами гладь озер, неповторна гама пташиного співу, величаві масиви лісу і т.д. Одним з кращих вихователів називав природу К. Д. Ушинський. Для ознайомлення учнів з красою рідної природи проводяться екскурсії, організовуються спостереження за сезонними змінами навколишнього ландшафту, створюються гербарії з місцевих рослин, проводяться виставки картин, присвячені тваринному і рослинному світу, і т.д. Отже, одним із головних засобів формування естетичного почуття молодших школярів є мистецтво. Могутній естетичний потенціал у цьому сенсі має праця (творчість). Багато естетичних вражень дає спілкування з природою. Завдяки цьому формується культура почуттів. Естетичне почуття – основа естетичної свідомості, на якій розвиваються інші, більш складні, елементи естетичного усвідомлення світу. Сприйняття творів мистецтва дітьми – це інтелектуальна й емоційно-творча діяльність, у процесі якої відбувається взаємодія образних складових. При організації та проведенні уроків у початковій школі важливе

місце посідає створення сприятливої морально-психологічної атмосфери, що обумовлюється викликом почуттів які активізують розвиток творчості.

На основі аналізу результатів наукового пошуку вчених можемо констатувати, що дослідники виокремлюють різні передумови формування естетичного досвіду, як-от: активізація естетичного ставлення людини до світу ; рівень установок музичного сприймання; рівень розвитку естетичних потреб; збагачення виразних образів та ін. Висновки. Отже, навчально-виховний процес у початковій школі повинен постійно урізноманітнювати досвід школяра, адже “постійний брак чуттєвих, культурних вражень (особливо на етапах початкового вікового формування дітей) сприяє виникненню ефекту естетичної “депривації” (культурного голодування)” [73]. Тому, наголошують науковці, для гармонійного духовного й фізичного становлення особистості необхідне спілкування з навколишньою дійсністю, творами мистецтва, що сприятиме нагромадженню чуттєвого й естетичного культурного досвіду [88]. На нашу думку, естетичний досвід молодшого школяра – це компонент естетичної діяльності, який акумулює найважливіші духовно-практичні аспекти взаємодії дітей з навколишнім середовищем та віддзеркалює особистісно детерміновану систему їхнього ставлення до світу. Педагогічні технології, що спрямовані на його формування, мають впливати на кожен елемент умовної тріади “розум – серце – дія”, тобто розширювати естетичний тезаурус школярів на образно-емоційній основі, збагачувати їхню ціннісну сферу та сприяти залученню дитини до естетичної діяльності. Мета формування естетичного досвіду молодшого школяра полягає в гармонізації стосунків дитини з природним і соціальним оточенням, що обумовить успішну соціалізацію та становлення поведінкових програм особистості. У нашому дослідженні готовність учителя до формування естетичного досвіду молодших школярів ми розглядаємо як професійно-особистісне утворення, яке забезпечує ефективність формування естетичного досвіду дітей і забезпечується єдністю цільового, когнітивного, аксіологічного та процесуально-операційного компонентів фахової підготовки.

2.2. Особливості і чинники впровадження естетичних переживань у молодших школярів

Науковці підкреслюють, що естетичний досвід впливає на перетворення ідейних установок у цілеспрямований стиль поведінки особистості, сприяє перенесенню дитиною позитивного досвіду спілкування з мистецтвом як особливою формою соціальних відносин на інші сфери життя (коректувальна функція), нагромадженню інформації з метою побудови та удосконалення внутрішньої моделі навколишньої дійсності (інтеграційна функція), регулюванню людської поведінки та діяльності (регулятивна функція). Не залишились поза увагою вчених і такі прояви естетичного досвіду в особистому розвитку дитини, як збагачення обсягу естетичного матеріалу; розвиток механізмів естетичної свідомості; активізація естетичної сприйнятливості та чутливості; забезпечення змісту й форм естетико-культурного спілкування; підготовка до співтворчого й творчого проявів індивідуального потенціалу; побудова необхідної інформативно-технологічної основи й моделі особистого осмислення культури та ін. [77:84].

Характеристика вікових особливостей психічного розвитку особистості молодшого школяра описана в працях І. Беха, Л. Виготського, М. Задесенця, Т. Косми, Г. Люблінської, О. Скрипченка та ін., свідчить, що в цей період відбувається якісна перебудова пізнавальних процесів: спостереження, сприймання, мислення, пам'яті, уваги та ін., які набувають довільного характеру й прискореного розвитку. Так, за допомогою символічної комунікації діти вчаться здійснювати зв'язок із зовнішнім світом та впливати на внутрішній світ власних думок та почуттів, у результаті чого, на нашу думку, молодші школярі мають більші потенційні можливості для розвитку власного естетичного досвіду. Учні початкової школи, зокрема, характеризуються "реактивністю" на безпосередні враження, що сприймаються органами чуття, чутливістю до образно-емоційних моментів []. Н.Лейтес справедливо наголошував на тому, що діти взагалі близькі до "художнього" типу, для якого

притаманні яскравість сприйняття, образна пам'ять, багатство уяви тощо [92:96].

У молодшому шкільному віці досконало розвинені аналізатори сприяють тому, що діти стають чутливіші до гармонійних і дисгармонійних поєднань кольорів, запахів, звуків, рухів. Зростає й рівень естетичних переживань, спостерігається загальна тенденція в розвитку почуттів – усвідомленість та змістовність. Саме у цьому віці формуються нові культурні потреби в набутті знань, читанні книжок, переживанні прекрасного. Науковці зауважують, що розвиток потреб іде у напрямі домінування духовних над матеріальними [5 та ін.]. Дослідження вчених (Л. Виготський, М. Єрмолаєва, Т. Ігнат'єва, О. Леонт'єв, Є. Ніколаєва, О. Скрипченко, О. Шаграєва та ін.) переконливо доводять, що молодший шкільний вік – це період всебічного розвитку духовного світу дитини, початок усвідомленого ставлення до краси навколишньої дійсності. Так, на межі дошкільного та молодшого шкільного віку ігрова діяльність набуває вищого ступеня свого розвитку – драматизації, що являє собою “своєрідну передестетичну діяльність” [54:91]. На думку О. Леонт'єва, гра-драматизація, на відміну від ранніх ігор, не відображає узагальнено дій зображувального персонажу; характеризується творчою побудовою, а не безпосереднім наслідуванням; для дитини стає важливим не тільки те, що вона зображає, але і те, як вона це робить. Виокремлені ознаки дозволили науковцям вважати гру-драматизацію “однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей” [87, с 56].

Спрямованість на зовнішній світ у молодшого школяра знаходиться на високому рівні. Факти, події, деталі залишають у них сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної діяльності. Учні цього віку характеризуються емоційним, щирим сприйманням будь-якого досвіду, вони не відділяють своє “я” від зовнішнього світу й відкриті звукам, кольорам, формам довкілля. Дитячий анімізм (прагнення все оживити), безпосередність, відчуття новизни й

здивування – все це є сприятливою передумовою для формування естетичного досвіду. Ш.Амонашвілі практичною діяльністю довів своє твердження про те, що тільки різноманітний життєвий досвід дитинства може сприяти успішному засвоєнню всього досвіду людства [69:70]. Заслуговує на увагу розроблена та організована В.Сухомлинським система естетичного виховання учнів Павлиської школи, спрямована на формування цілісного естетичного досвіду дитини. Так, молодші школярі мали змогу вже на шкільній ділянці поринути в красу природи, помилуватись алеєю троянд, галявиною конвалій, мальвовими гаями [84]. Протягом року школярі були задіяні в урочисто-піднесені ритуали, традиції та свята. Це, зокрема, Свято пісні, Свято птахів, Свято квітів, Зимове свято снігового містечка, висадка першокласниками в першу весну свого шкільного життя яблуні матері, яблуні батька, яблуні бабусі, яблуні дідуся та ін. . У “школі радості” велика увага приділялась взаємозв’язку естетичного сприймання й естетичної творчості, нагромадженню в дітей естетичних вражень, красі праці, естетиці побуту та зовнішнього вигляду тощо [75]. В.Сухомлинський підкреслював, що “людина стала людиною, коли почула шелест листя і пісню коника, дзюрчання весняного струмка і дзвін срібних дзвіночків жайворонка в бездонному літньому небі, шелест сніжинок і завивання завірюхи за вікном, ласкавий плескіт хвилі й урочисту тишу ночі – почула і, затамувавши подих, слухає сотні і тисячі років чудову музику життя” [104].

На думку багатьох дослідників, молодший шкільний вік є оптимальним періодом формування естетичного досвіду. Я. Корчак наголошував, що дитинство – тривалі й важливі роки в житті людини . У педагогічній праці “Як любити дитину” він зазначає, що дитина недосвідчена, дивиться із зацікавленістю, жадібно слухає і вірить , все, у чому все, у чому можна пересвідчитись самій, вона хоче побачити, перевірити, випробувати . Таким чином, формуючи естетичний досвід молодших школярів, учителям початкових класів необхідно забезпечити емоційно-позитивний контакт дитини з різнобарв’ям кольорів, звуків, образів навколишньої дійсності з обов’язковим

подальшим аналізом отриманої інформації. На думку дослідників, систематизація накопиченої чуттєвої інформації проходить певні етапи, зокрема: емоційно-образний вплив зовнішньо невідокремлених об'єктів; виокремлення окремих естетичних об'єктів й усвідомлення їх неповторних характеристик, естетико-виразних якостей; встановлення зв'язків між якостями об'єктів і настроєм, яке вони викликають. Сьогодні все більше привертає увагу науковців ще одна особливість естетичного досвіду, що суттєво впливає на технологію його формування: зорієнтованість на принцип бінарності категорій прекрасного та виразного. Вчені зазначають, що естетична виразність – це всезагальна закономірність виявлення як зовнішньо, так і внутрішньо притаманних характерних особливостей живих організмів і неживих об'єктів.

На нашу думку, педагогам необхідно пам'ятати, що в основі естетичного досвіду повинен бути закладений критерій не тільки естетичної довершеності, але і естетичної виразності. В іншому випадку, естетичне виховання й освіта перетворюється в односторонній процес нагромадження схематичного, спотвореного досвіду. На основі аналізу результатів наукового пошуку вчених можемо констатувати, що дослідники виокремлюють різні передумови формування естетичного досвіду, як-от: активізація естетичного ставлення людини до світу []; рівень установок музичного сприймання; рівень розвитку естетичних потреб; збагачення виразних образів та ін. Висновки. Отже, навчально-виховний процес у початковій школі повинен постійно урізноманітнювати досвід школяра, адже “постійний брак чуттєвих, культурних вражень (особливо на етапах початкового вікового формування дітей) сприяє виникненню ефекту естетичної “депривації” (культурного голодування)” [59]. Тому, наголошують науковці, для гармонійного духовного й фізичного становлення особистості необхідне спілкування з навколишньою дійсністю, творами мистецтва, що сприятиме нагромадженню чуттєвого й естетичного культурного досвіду. На нашу думку, естетичний досвід молодшого школяра – це компонент естетичної діяльності, який акумулює найважливіші духовно-практичні аспекти взаємодії дітей з навколишнім середовищем та віддзеркалює

особистісно детерміновану систему їхнього ставлення до світу. Педагогічні технології, що спрямовані на його формування, мають впливати на кожен елемент умовної тріади “розум – серце – дія”, тобто розширювати естетичний тезаурус школярів на образно-емоційній основі, збагачувати їхню ціннісну сферу та сприяти залученню дитини до естетичної діяльності. Мета формування естетичного досвіду молодшого школяра полягає в гармонізації стосунків дитини з природним і соціальним оточенням, що обумовить успішну соціалізацію та становлення поведінкових програм особистості. У нашому дослідженні готовність учителя до формування естетичного досвіду молодших школярів ми розглядаємо як професійно-особистісне утворення, яке забезпечує ефективність формування естетичного досвіду дітей і забезпечується єдністю цільового, когнітивного, аксіологічного та процесуально-операційного компонентів фахової підготовки. Перспективи подальших досліджень. Розкривши особливості формування естетичного досвіду молодших школярів, у подальшому визначаємо доцільність дослідження проблеми підготовки вчителя до ефективного вирішення завдань естетичного виховання учнів на уроках гуманітарного циклу. Ф.Е.Василюк ввів поняття «переживання» в контекст теорії діяльності. Переживання - це діяльність, яка має на меті вирішувати життєві проблеми людини. Переживання виступає не окремою психічною функцією поряд з пам'яттю, емоціями, увагою, але як система емоційного сприйняття, мислення і дії.

Останнім часом обов'язковою умовою в навчальному процесі для створення сприятливої розвиваючого середовища на уроках в початковій школі є етап рефлексії. Це дає можливість учням сформулювати і оформити отримані результати а також визначити подальші цілі і зробити корекцію подальшим діям. Рефлексія спрямована перш за все на формування особистісних, регулятивних та комунікативних навчальних дій і пов'язана з технологією критичного мислення. Вчитель, залежно від поставленого навчального завдання може використовувати один з видів навчальної рефлексії, яка зачіпає всі чотири сфери людини. Це фізична сфера (встиг учень виконати завдання або не встиг);

сенсорна (зачіпає самопочуття, тобто комфортно виконувати завдання або дискомфортно); інтелектуальну (що зрозумів і що не зрозумів, які виникли труднощі при виконанні завдань); духовна (у порівнянні з іншими я як? Краще, гірше, все зіпсував, зруйнував або врятував?). Дуже важливо щоб дитина могла самостійно провести рефлексію свого емоційного стану. Для цього використовуються картки різних персонажей із зображенням сумних та веселих облич. На прохання вчителя учень може оцінити те чи інше зображення з точки зору емоцій за допомогою піднятого вгору або опущеного вниз великого пальця руки. Для оцінки життя без роботи вчитель може запропонувати Школяру наступні зображення на вибір: «сонечко», як у мене все виходить, сонечко з хмаркою, як у мене виходить, але не всі або не так як би мені хотілось.), «радісний гномик» може означати «у мене все добре,» сумний гномик »- мені сумно.

Естетичні переживання працюють на перетворення внутрішнього світу дітей і підпорядковується тим же законам, що і діяльність, спрямована на зміну зовнішнього світу» (Ф. Є. Василюк, 1984). Спроба уявити переживання як діяльність, спрямовану на опанування з кризової ситуації, виявляє психотерапевтичну функцію переживання, дозволяючи працювати з дітьми психологічними технічними засобами. Щоб ввести переживання як діяльність в особистісно-центровану модель навчання, важливо уявити його як форму спілкування і пізнання. Тоді, по-перше, переживання проявляється формами емоційно-значущого спілкування (наприклад, фасилитацією (К.Роджерс), зустріччю (М. Бубер), Подією (В.Слободчиков); по-друге, предметом емоційного пізнання. Вибираючи категорію переживання як підстава пізнання в пропонованій моделі навчання, ми максимально дбайливо торкаємося до фундаментальних несвідомим, емоційно значущим властивостями особистості дитини, втягуючи їх в процес навчання через символічні кошти спілкування і самовираження себе в предметі навчання, переводячи їх в знаково-понятійний спосіб інтелектуального аналізу цього предмета за законами предмета. Тоді гра і рольова позиція можуть стати

формою, утримує символічне самовираження в предметі навчання на початкових його етапах. Близько уявлення про центральну роль переживання в педагогіці розвиває М.С.Аромштам (М.С.Аромштам, 1998). Таке навчання вимагає спеціального логіко-психологічного аналізу народження теоретичного знання з міфологічного переживання і створення надлишкових ситуацій, що вимагають від дітей уяви і символізації. Символ, слідом за К.Г.Юнгом, ми розуміємо як найкращий спосіб опису і формулювання предмета, який не може бути пізнаним до кінця. Переживання як діяльність емоційного пізнання вимагає розвитку фантазії, образності, естетичних і моральних почуттів та емоційної рефлексії як вищих психічних функцій. Розвиток цих функцій, на нашу думку, опосередковано культурним предметом так само, як і розвиток теоретичного мислення опосередковано структурою наукового знання. Це дозволяє доповнити ідею про переживання, як внутріособистісну діяльність.

Висновки до розділу II

Педагоги, які ставляться уважно до школярів початкової школи, широко використовують дитячі фантазії, рольову гру, змагання, свободу самовираження, дитяча творчість, диспути. Ці форми задають мотивацію, емоційне спілкування, теплий психологічний клімат. Але там, де починається гра, народжується спонтанність, непередбачуваність, вираз несвідомого аспекту особистості в поведінці дітей. Стає маловажної центральною функцією навчання - передача знань, культурного досвіду, технологій як форм культурного розвитку (Л.). Протилежна модель навчання - об'єкт центрована, в якій засвоєння сучасних знань і технологій передбачає розвиток особистості як суб'єкта діяльності. Розвиток вищих форм свідомості, пізнавальної сфери, волі, рефлексії відбувається в цій моделі завдяки організації особливої навчальної діяльності, яка забезпечує орієнтування в предметі засвоєння, і формування розумових дій (ідеї П.Я.Гальперина, Н.В.Салміной, І.І.Льясова). При цьому зміст навчального предмета повинно бути розглянуто в логіці розвитку об'єкта (теоретичного знання) і представлено дитині в цій логіці сходження від абстрактного до конкретного (ідеї Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова).

Розвиток покладається як привласнення дитиною якогось культурного зразка дії - канону або еталона. У колективних формах навчальної діяльності змінюється особистість учня. Він стає суб'єктом навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, Г.А.Цукерман).

В об'єктній моделі навчання вчитель спонукає дитину уподібнювати свої психічні функції за властивостями задається об'єкта навчання. Оскільки об'єкт навчання представлений в ідеальній формі, то така дія уподібнення відбувається переважно завдяки використанню функцій пізнавальної сфери дитини (сприйняття, пам'яті, розумових операцій). В об'єктному навчанні розвивається інтелект. Почуття виступають в підпорядкованій функції регулятора і оцінки продуктивності діяльності. У деякому роді дитячі почуття «заважають» вчителю працювати. Ті уроки, на яких вчителі граються з дітьми, цікавляться світом їх почуттів, випадають з системи цінностей об'єктної моделі

навчання, тому що вимагають створення надлишкових ситуацій ігрового і емоційного спілкування на уроці, в той час як учитель працює в дефіциті часу.

Емоція, пише Ф.Е.Василюк, тільки констатує відношення між «буттям і повинністю», але не владна змінити його. Така ситуація в теорії діяльності (Ф.Е.Василюк, 1984).

Таким чином виявляється недостатність «фасилітує» і «об'єктної» моделей особистісно-орієнтованого навчання. У них спостерігається дисбаланс розвитку інтелекту і афекту в ту або іншу сторону, що неминуче виявляється в практиці роботи з дитячими почуттями: учитель може надмірно захоплюватися спонтанністю почуттів або, навпаки, недооцінювати їх прояви в реальному процесі навчання. Таким чином є сенс застосовувати модель особистісно-орієнтованого навчання, в основу якої покладається поняття «переживання» як форма пізнання, спілкування і діяльності. Вона може забезпечити як міжособистісні фасилітує відносини серед учасників освітнього процесу, так і емоційно-ціннісне засвоєння навчального предмета, забезпечуючи симетрію в розвитку інтелекту і афекту школяра.

Переживання як діяльність спрямована як на пізнання внутрішньоособистісних проблем людини, так і на емоційно-ціннісне пізнання світу і відносин людей. В цьому випадку процес навчання може придбати психотерапевтичну функцію.

Культурний об'єкт для Л.С.Виготського виступає «опредмечена людиною» і належить навчається так само, як належить школяреві навчальний предмет: математика, література чи музика. «Соціальне і там, де є тільки одна людина і його переживання. І тому дія мистецтва, коли воно здійснює катарсис і залучає до цього очисний вогонь найінтимніші, самі життєво-важливі потрясіння особистої душі, є дія соціальне» (Л., 1968).

Необхідний психологічний аналіз змісту навчального предмета в логіці суб'єкта, щоб переживання цього змісту «будувало» особистий світ того, хто навчається.

Представлена нами модель особистісно-орієнтованого навчання вносить новий зміст в категорію переживання як форму пізнання, спілкування і діяльності, дозволяючи створювати ситуації, в яких дитячі почуття і інтелект можуть розвиватися при освоєнні навчальних предметів природничо і гармонійно. Хоча естетичний об'єкт сприймається за допомогою "очі" і "вуха", для того, щоб здійснився процес естетичного переживання, індивід має опосередковувати процес бачення і слухання специфічною установкою, обумовленою естетичною потребою, редукувати своє чуттєве ставлення до дійсності, відключитися від всього утилітарно -прагматического і вимкнутися на цей час з активної участі в ланцюзі подій, щоб увійти, в стан відносно спокійного споглядання або відносно пасивності. Тобто, мова йде про те, що в умовах швидкоплинного світу естетичне переживання вимагає концентрації на прекрасному, що є в нашому житті, воно вимагає духовної практики. Той, хто сприймає, повинен здійснити "затримку" на сприятливому, під час якої "заглушуються" відгуки попередніх негативних впливів і відбувається "самоусілення" і переживання певної якості. В процесі естетичного переживання виробляється особливе почуття активної симпатії, схильності, доброзичливості, що сприяє не тільки усунення негативної ентропії, а й виробленню гуманності, здатності органічно входити у взаємини з іншими людьми, і в житті суспільства, постійно змінюється за змістом і формою.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕСТЕТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЬНИКА

3.1. Обґрунтування вибору методів дослідження

З метою виявлення впливу естетичних переживань на розвиток особистості молодшого школьника було проведено дослідження в якому брали участь 30 учнів загальноосвітньої середньої школи м. Маріуполя № 40. Дослідження проводилось в три етапи.

Перший етап – підбір та обґрунтування методів, за допомогою яких можна визначити як впливають естетичні переживання на розвиток особистості молодшого школяра. Другий етап – використання підбраного блоку методик в обраній групі, обробка даних, отриманих в ході дослідження, їх порівняльний аналіз, побудова на основі даних таблиць, діаграм, моделей. Третій етап – формуючий експеримент та перевірка ефективності програми.

Зважаючи на особливість вибраної проблематики, виникає необхідність використання ряду методик: методика «Анкетування», «Методика на визначення емоційної чуйності Школяр Л.В. «Вибери музику», методика етодика - художньо-експресивний тест.

Методика «Анкетування» використовується для вивчення естетичного досвіду школяра через анкетування, питання якого стосуються художньо-естетичних смаків дітей та їх естетичного досвіду. Критерії оцінки рівня художньо-естетичної спрямованості:

1. високий рівень-проявлений інтерес до художніх видів діяльності як розважального так і класичного жанру

2. середній рівень-наявність інтересу до різних видів мистецтв, але з перевагою розважальної спрямованості, не орієнтовані на високохудожні твори

3. низький рівень-відсутність або слабо виражений інтерес до різних видів мистецтв.

Методика на визначення емоційної чуйності Школяр Л.В. «Вибери музику» дозволяє діагностувати емоційну сферу. Виявити здатність до порівняльної рефлексії емоційно-сислового змісту музичних творів-стимулів.

Стимульний матеріал складається з 2-х серій, кожна з яких складається із трьох фрагментів музичних творів:

Перша серія: Е. Гріг «Самотній мандрівник»; П. Чайковський «Ранкове роздум»; Е. Гріга «Смерть Озі»;

Друга серія: А. Лядов Прелюдія d-moll; П. Чайковський «Баркарола»; Д. Кабалевський «Сумна історія»;

Завдання: послухати і визначити які з трьох творів в кожній запропонованій серії схожі за характером, а яке від них відрізняється.

Категорія визначення рівня емоційно-сислового змісту:

Високий рівень-здатність встановлювати відповідну залежність, взаємозумовленість своїх емоцій, думок-образів з музичними засобами виразності сприйманого фрагмента, проявляти розгорнуту і художньо-обгрунтовану схему асоціацій, емоційно-образних характеристик своїх переживань музики (3 бали);

середній рівень - правильний вибір двох подібних фрагментів при характеристиці тільки емоційно-образного осмислення музики, без аналізу засобів художньої виразності (2 бали);

низький рівень характеризується нездатністю визначити відмінне від двох інших музичний твір, спробою учнів аналізувати деякі виразні засоби подібних музичних фрагментів, без опори на емоційно-образне осмислення зміст музичних творів, нездатністю аргументувати свій вибір у визначенні «зайвого», що виключається з пред'явленого ряду фрагментів (1 бал).

Методика «Художньо-експресивний тест» має визначити рівень естетичних проявів дітей в образотворчій діяльності. Тест дозволяє продіагностувати рівень розвитку емоційних уявлень, естетичної емпатії. Дітям запропоновані репродукції творів образотворчого мистецтва, на яких зображені діти. Як художніх текстів були обрані (приклади):

1. Серов В.А. Дівчинка з персиками.
2. Ренуар О. Читаюча дівчинка.
3. Серов В.А. Портрет Мікі Морозова.

На всіх портретах за допомогою зображення експресивних ознак (міміка, пантоміміка) і специфічних засобів живопису (колір, лінія, композиція) відображені різні емоційні стани героїв.

Завдання: визначити рівень розвитку емпатії, емоційної виразності інтерпретацій художніх текстів, імпресивної емоційності.

Школярам пропонується розглянути репродукції картин і розповісти (письмово) про дітей, зображених на картинах, відповівши на наступні питання: «Про що думають ці діти»? «Які вони за характером»? «Яке у них настрої»?

Рівень розвитку емоційних уявлень оцінюється за трибальною системою:

3 бали - високий рівень, якщо дитина точно вловив настрої, передане на картині, вільно і повно розповідає про характер цих дітей, домислює подальші їх дії, висловлює оригінальні думки про почуття дітей;

2 бали - середній рівень - дитина визначає, про що думають ці діти, їх настрої, проте їх судження про картинах невпевнені, неповні, нерозгорнуті;

1 бал - низький рівень - дитина плутається у визначенні настроїв дітей, спостерігається узагальненість суджень про сприйняття їм картин, емоційні характеристики односкладові і скупі, невизначені.

3.2. Констатує дослідження та аналіз отриманих результатів.

Загалом у дослідженні приймало участь 30 учнів віком від 8 – 9 років, які навчаються в загальноосвітній школі № 40 міста Маріуполя.

Дослідження було побудовано за допомогою наступних методик: методика «Анкетування», «Методика на визначення емоційної чуйності Школяр Л.В. «Вибери музику», методика етодика - художньо-експресивний тест, «Авторська методика «Асоціації».

За допомогою методики методики «Анкетування» ми встановили компетентність дітей в позначеному в анкеті колу питань про їх ставлення до виділених питань, що розкриває суть естетичних якостей. Аналіз анкети і результат перевірки показали, що рівень естетичного досвіду та художньо – естетичних уподобань школярів переважає середній та нижче середнього. Діти майже не відвідують заклади культури, хоча хотіли би та вважають, що це необхідно. Для культурного розвитку кожної людини. На питання «Чи подобається тобі відвідувати театри, музеї, виставки, концерти?» «Так» - відповіло 20 осіб, «не дуже» - 3 людини. «ні» - 14 осіб вважають, що цього достатньо, щоб бути культурною людиною. Незважаючи на такий невідомий інтерес молодших школярів до різних видів мистецтва, у них все ж спостерігається обмеженість в знаннях безпосередньо про саме мистецтво. Так на запитання «Що ти знаєш про мистецтво?» Чесно зізналися «не знаю» або «не пам'ятаю» - 13 осіб, «багато» - відповіли 5 людини, не поширюючи свою відповідь, і лише 5 осіб спробували дати розгорнуту відповідь, більш-менш правильними з яких були тільки три: «Мистецтво - це коли людина творить картини, малює їх», «В мистецтві є кілька жанрів», «Мистецтво - це вміння щонебудь робити». Вони називають види мистецтв, але їх знання поверхневі, неконкретні, «розмиті». Однак більшість дітей люблять співати, малювати, танцювати і хотіли б себе вдосконалювати в цьому. Серед музичних уподобань називають різні музичні твори, але більшу перевагу віддають все-таки розважальної музики і естрадно-розважальним телевізійним програмам («Х - Фактор», «Танці з зірками», «Розсміши коміка» та ін.). На питання про

введення нового уроку мистецтва думки діти розділилися. Позитивно відреагувала лише половина дітей - 15 осіб, 5 дітей написали «не дуже» і «ні» - 10 осіб.

В ході бесіди з учнями відповіді «ні» з'ясувалося, що в основному вони вважають, що такий новий урок мистецтва буде швидше нудним і тому вони не хотіли б його введення. Примітно, що з 10 осіб відповіли «ні» більшість - хлопчики, причому в навчанні стоять не на першому місці. І, як нам здається, вони були не проти введення саме предмета мистецтва, а взагалі проти введення ще одного нового уроку. У цій відповіді проявилось їх ставлення до навчання в цілому. Головне ж нам вдалося виявити мотив - викликає будь-яка художня діяльність у дитини інтерес, захопленість; чи займається він за власним бажанням або тому, що його змушують батьки; ходить в музичну школу, танцювальний гурток, художню студію тому, що любить співати, малювати, танцювати, або тому, що отримує задоволення від колективної діяльності з іншими хлопцями, і т.д. Результати діагностики відображені у рис. 3.2.1.

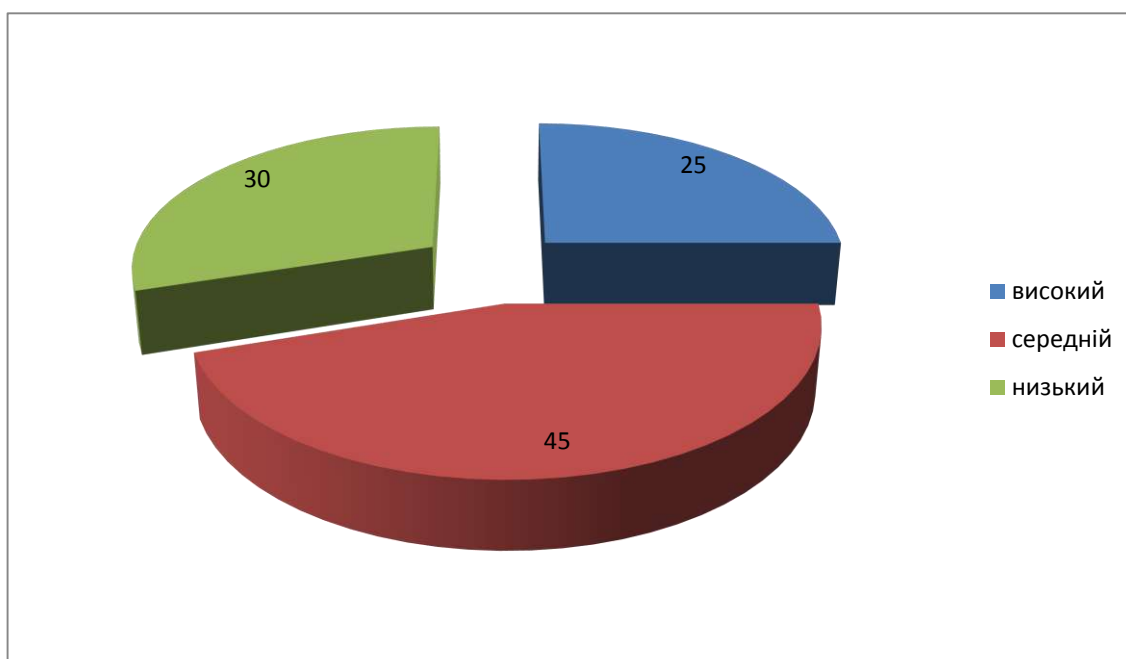


Рис. 3.2.1.Визначення рівня естетичного досвіду та художньо –естетичних уподобань

Таким чином з рис. 3.2.1 ми можемо констатувати, що учні четвертого класу мають переважно середній рівень наявності інтересу до різних видів мистецтв, але з перевагою розважальної спрямованості, не орієнтовані на високохудожні твори (45%) та низький рівень, який характеризується відсутністю або слабо виражений інтерес до різних видів мистецтв(30%).

Методика на визначення емоційної чуйності Школяр Л.В. «Вибери музику» дозволяє діагностувати емоційну сферу. Виявити здатність до порівняльної рефлексії емоційно-сміслового змісту музичних творів-стимулів.

Аналіз результатів для визначення рівня емоційної чуйності за методикою, показав, що 16 дітей (55%) мають середній рівень, що свідчить про недостатню сформованості саморегуляції в прояві емоцій, їх недостатньою регулюванню. 8 дітей (25%) мають високий рівень - вони здатні встановлювати відповідну залежність, взаємозумовленість своїх емоцій, думок-образів з музичними засобами виразності сприйманого фрагмента, проявляти розгорнуту і художньо-обгрунтовану схему асоціацій, емоційно-образних характеристик своїх переживань музики. Низький рівень мають 6 дітей (20%), що характеризується нездатністю визначити відмінне від двох інших музичний твір, спробою учнів аналізувати деякі виразні засоби подібних музичних фрагментів, без опори на емоційно-образне осмислення зміст музичних творів, нездатністю аргументувати свій вибір у визначенні «зайвого», що виключається з пред'явленого ряду фрагментів, говорить про їхню нездатність регулювати свої емоційні стани, в основному у дітей переважають негативні емоційні стани. Результати діагностики відображені в таблиці 3.2.2.

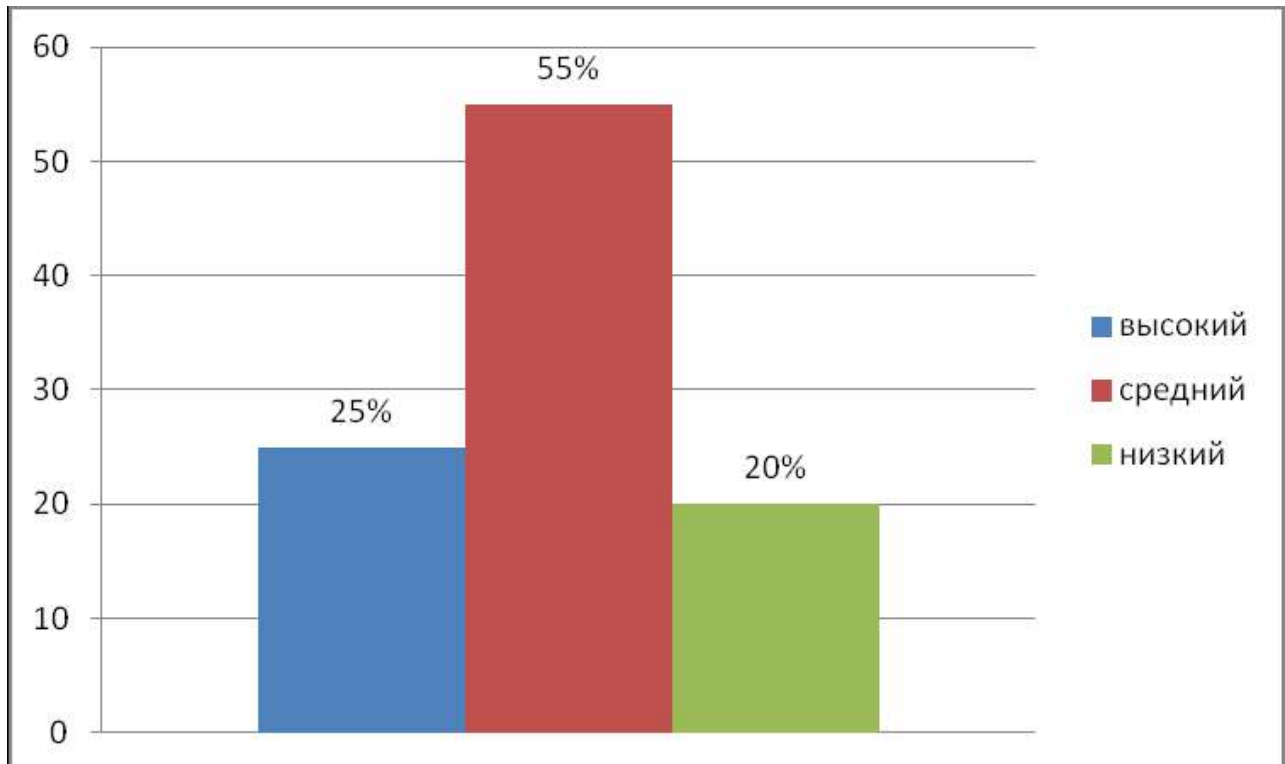


Рис.3.2.2. Рівень емоційної чуйності

Таким чином 55% відсотків учнів четвертого класу здатні робити правильний вибір двох подібних фрагментів при характеристиці тільки емоційно-образного осмислення музики, без аналізу засобів художньої виразності, мають достатню емоційну чуйність та достатній рівень рефлексії.

Методика «Художньо-експресивний тест» має визначити рівень естетичних проявів дітей в образотворчій діяльності. Тест дозволяє продіагностувати рівень розвитку емоційних уявлень, естетичної емпатії. Дітям запропоновані репродукції творів образотворчого мистецтва, на яких зображені діти:

1. Серов В.А. Дівчинка з персиками.
2. Ренуар О. Читаюча дівчинка.
3. Серов В.А. Портрет Мікі Морозова.

На всіх портретах за допомогою зображення експресивних ознак (міміка, пантоміміка) і специфічних засобів живопису (колір, лінія, композиція) відображені різні емоційні стани героїв. Діти повинні були визначити рівень

розвитку емпатії, емоційної виразності інтерпретацій художніх текстів, імпресивної емоційності, письмово розповісти про дітей, зображених на картинах, відповівши на наступні питання: «Про що думають ці діти»? «Які вони за характером»? «Яке у них настрої»?

Аналіз результатів за методикою показав, 12 дітей (40%) мають середній рівень розвитку емпатії, дитина визначає, про що думають ці діти, їх настрої, проте їх судження про картинах невпевнені, неповні, нерозгорнуті це говорить про те, що у них недостатньо розвинене вміння співпереживати, співчувати іншому. Високий рівень продемонстрували також 12 дітей (40%), у них спостерігається здатність визначати і розуміти емоційний стан інших, вільно і повно розповідають про характер цих дітей, домислюють подальші їх дії, висловлюють оригінальні думки про почуття дітей. Низький рівень мають 6 дітей молодшого шкільного віку (20%), що свідчить про те, що вони не можуть розрізняти емоційні стани інших, дитина плутається у визначенні настроїв дітей, спостерігається узагальненість суджень про сприйняття їм картин, емоційні характеристики односкладові і скупі, невизначені співпереживати, надавати допомогу і підтримку. Ми можемо зробити висновок, що переважна більшість дітей 80% мають достатній рівень емоційних уявлень та емпатії. Результати діагностики відображені у таблиці 3.2.3.

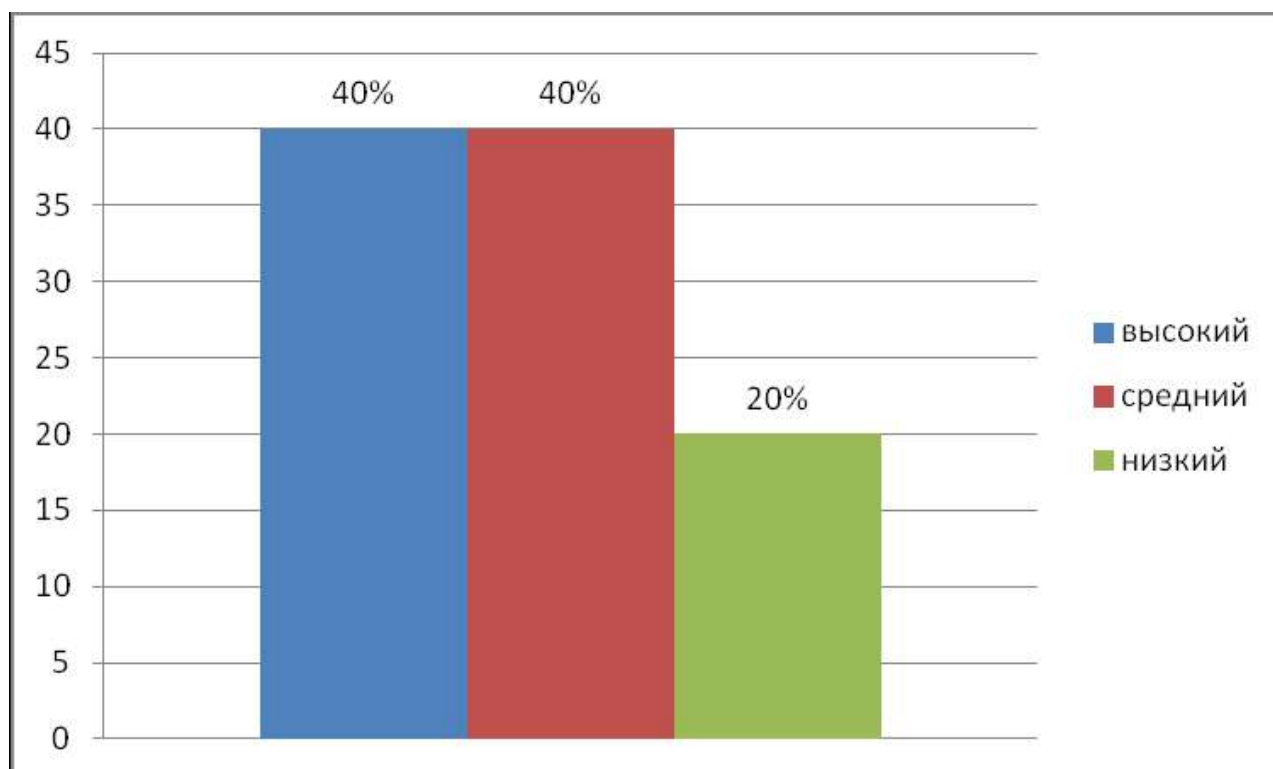


Рис.3.2.2. Рівень розвитку емоційних уявлень

На основі отриманих даних констатуючого експерименту свідчать про те, що близько 30% школярів при проходженні діагностики за методиками: «Анкетування», «Методика на визначення емоційної чуйності Школяр Л.В. «Вибери музику», методика методика - художньо-експресивний тест, які дозволяють виявити естетичні прояви дітей в образотворчій діяльності, також дозволяють продіагностувати рівень розвитку емоційних уявлень, естетичної емпатії та виявити здатність до порівняльної рефлексії емоційно-сміслового змісту музичних творів-стимулів, з'ясувалось наявність інтересу до різних видів мистецтв, але з перевагою розважальної спрямованості, не орієнтовані на високохудожні твори, спостерігається обмеженість в знаннях безпосередньо про саме мистецтво.

Була розроблена тренінгова корекційна програма за темою «Чарівна сила мистецтва» (Додаток В).

Метою програми становить розвиток творчого потенціалу дитини, котрий розвивається і формується під впливом естетичних переживань. оволодіння

дітьми навичками колективної взаємодії і спілкування. Домінантною формою навчання є ігрова діяльність (спеціальні театральні ігри, етюди, вправи по ритмо і культури мовлення).

Основні завдання програми:

- Створення умови для розвитку творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати виконавську творчість, розвивати здатність вільно триматися при виступі, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів і інтонації і т.д.);
- Пробудження у дітей інтересу до театального мистецтва;
- Розвиток естетичних переживань, а так же пам'яті, уваги, воображення, активної особистісної позиції;
- Формування у дітей особистісного цілісного естетичного ставлення до явищ навколишньої дійсності;
- Розвиток творчого потенціалу дітей;
- Формуванні у дітей уявлень про засоби акторської виразності;
- Розвиток навичок спілкування в колективі, навичок безконфліктного спілкування з однолітками і дорослими;
- Стимулювати процес розкріпачення і емоційної свободи;
- Формування естетичних і етичних якостей особистості.

В програмі брали участь школяри 1-3 класу загальноосвітньої школи № 15 у віці від 6 до 8 віці. Програма ділиться на блоки та розрахована на 18 годин роботи. Це обумовлюється необхідністю швидкої зміни діяльності у школярівт. Кожен блок йде в строгому порядку:

1. Розминка (стабілізація емоційного стану, настроїв на заняття);
2. Ігри на розслаблення, ігри на емоційну комфортність
3. Ігри на розвиток пам'яті, мислення, уяви;
4. Ігри та бесіди на формування навичок колективної діяльності;
5. Ігри-тренінги на формування м'язової свободи;
6. Індивідуальна корекційна робота в формі «підказки»;
7. Підведення підсумків.

Кожний блок завдань має чітко організовану структуру та заснован на вправах та іграх. Теми та цілі заняття викладені у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

№ заняття	Тема	Основна мета	Час
Заняття 1	«Відкриємо серця один одному»	Процес знайомства дітей в класі служить початком формування дитячого колективу. Активне спілкування між однокласниками, встановлення міцних контактів, налагодження комунікативних зв'язків.	1 година
Заняття 2	«Який Я»	Пошук асоціацій, визначення образів «Я»	1,5годин
Заняття 3	«Світ навколо нас»	Вправа дозволяє формувати нові нейронні зв'язки, розвивати креативне мислення	1,5годин
Заняття 4	«В гостях у казки»	Розібратися у своєму ставленні до персонажів, «розкрити» їх внутрішній світ.	1,5годин
Заняття 5	«Звучать інструменти»	Розвиток акторської сміливості.	1,5годин
Заняття 6	«Ляльковий будиночок»	Розвиток уваги, пам'яті, уяви, мислення, вираження емоцій;	1,5годин
Заняття 7	«Жива пісня»	Розвиток емоційної сфери, знайомство дітей з	40 хвилин

		піснями, народною творчістю-казкою, розширювати і збагачувати словниковий запас, спонукати дітей висловлювати задоволення радість від емоційного співпраці і співпереживання.	
Заняття 8	«Почуття тварин»	Розвиток навичок відображення і впізнавання зовнішніх емоційних проявів.	1,5годин
Заняття 9	«Слухаю себе»	Розвиток уваги, сприяєз вернення на себе, на свої почуття.	40 хвилин
Заняття 10	«Емоційна пам'ять »	Сприяє встановленню запам'ятовування з емоціональними переживаннями	1,5годин
Заняття 11	«Рубання дров»	Допомога переключитися на активну діяльність, відчутти свою накопичену агресивну енергію і «витратити її під час гри.	1год 40хв
Заняття 12	«Випускаем джина».	Розвиток виразних рухів, груповий згуртованості.	1год 40 хв
Заняття 13	«Веселка кольору».	Розвиток емоційного світу. Розвиток навичок комунікації	60 хвилин
Заняття 14	Підсумкове заняття. Ось який	Закріплення позитивної атмосфери в групі, Викликати	30 хвилин

	я!	позитивне емоційне ставлення до себе.	
--	----	---------------------------------------	--

Після проведення корекційного тренінгу ми провели повторну діагностику за допомогою тих самих методик, які були використані нами на початку психологічного дослідження.

На основі отриманих попередніх та повторних даних ми можемо провести аналіз ефективності розробленої нами корекційної програми-тренінгу.

Як ми можемо бачити з наведеної діаграми (Рис. 3.3.2), корекційний тренінг, що був проведений нами, сприяв підвищенню представленості у школярів рівня естетичних переживань, які відображаються у вигляді естетичного сприйняття, естетичних почуттів та естетичного смаку. Таким чином естетичні сприйняття становлять 70% , естетичні почуття-65%, естетичний смак підвищився до 56%.

Ці дані свідчать про те, тренінг, який був використаний у нашому дослідженні, має позитивний вплив на сформованість естетичних переживань.

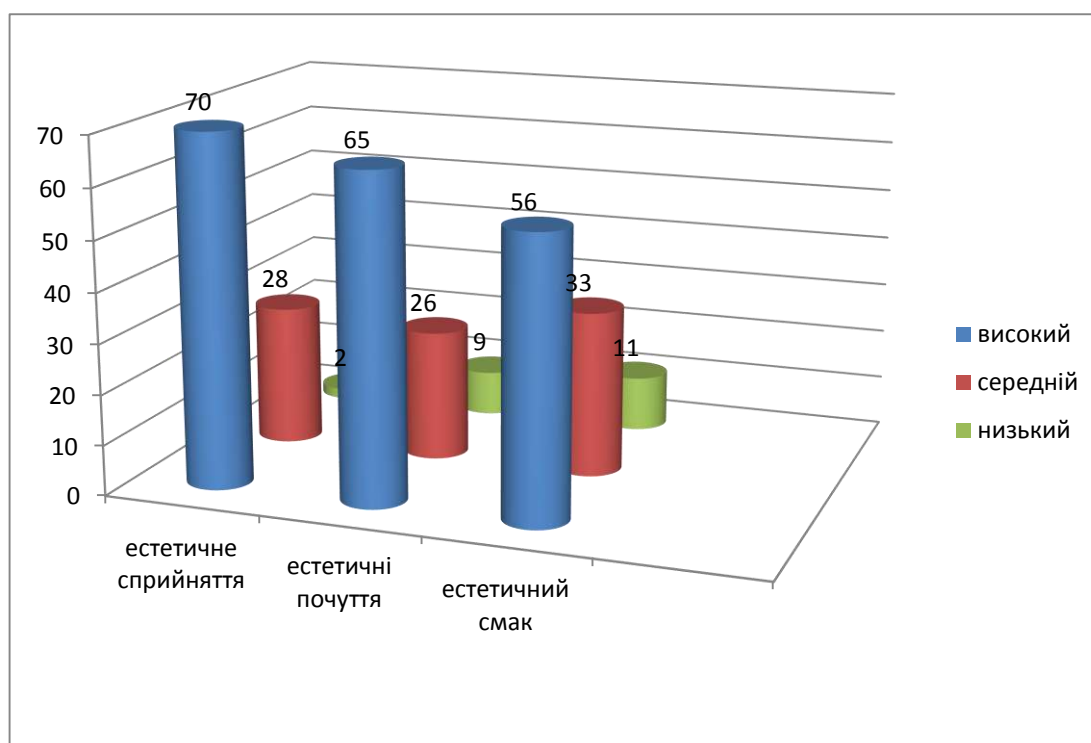


Рис.3.3.2.Динаміка представленості виразу естетичних переживань молодших школярів після тренінгу

Висновки до розділу III

За результатами емпіричного дослідження було виявлено декілька тенденцій. Емоційна сфера впливає на психічні процеси дитини, та завдяки цьому настає їх усвідомлення, з'являється здатність творчо мислити. Все це призводить до того, що у дітей молодшого шкільного віку з'являються яскраві емоційні переживання. естетичні переживання стимулюють розвиток особистості молодшого школяра. В роботі ми визначили особливості естетичних переживань школяра за допомогою аналізу наукових джерел. Проаналізували особливості впливу шкільного навчання на виникнення естетичних переживань школяра за допомогою методологічного дослідження.

Визначили основні критерії ефективного впливу шкільного навчання на виникнення естетичних почуттів учнів молодшої школи. Проаналізували результати емпіричного дослідження. Розробили розвивальну програму щодо створення комфортних умов для розвитку естетичних переживань школярів.

Згідно порівняльного аналізу по двом методікам після проведення тренінгу дає нам підставу стверджувати в молодшому шкільному віці розвиток творчого потенціалу дитини розвивається та формується під впливом естетичних переживань, оволодіння дітьми навичками колективної взаємодії і спілкування. Домінантною формою навчання є ігрова діяльність (спеціальні театральні ігри, етюди, вправи по ритмо і культури мовлення). Як ми можемо бачити з наведеної діаграми (Рис. 3.3.2), корекційний тренінг, що був проведений нами, сприяв підвищенню представленості у школярів рівня естетичних переживань, які відображаються у вигляді естетичного сприйняття, естетичних почуттів та естетичного смаку. Таким чином естетичні сприйняття становлять 70% , естетичні почуття-65%, естетичний смак підвищився до 56%. Ці дані свідчать про те, тренінг, який був використаний у нашому дослідженні, має позитивний вплив на сформованість естетичних переживань.

ВИСНОВКИ

Розвиток емоційної сфери в період молодшого шкільного віку визначається тим, що емоційні переживання даному віковому етапі керують і регулюють усіма психічними функціями дитини і безпосередньо впливають на загальний розвиток в цілому.

Проаналізувавши літературу з проблеми емоційного розвитку і особливо естетичних переживань, зіставити бачення багатьох авторів, які вивчали це питання ми спираємося на позицію визначальну емоційну сферу як широкий спектр внутрішніх індивідуальних переживань і почуттів людини. Особливістю розвитку емоційної сфери в молодшому шкільному віці є те, що в цьому періоді розширюються уявлення про різноманіття людських емоцій і переживань. Розвивається адекватне емоційне реагування, емоційна Емпресія та емпатія. Структурними компонентами емоційної сфери є: емоційний, когнітивний і дієвий.

- когнітивний компонент представлений з точки зору того. Як дитина визначає емоції свої і другої людини, адекватне вміння відчутти емоційний стан свого приятеля або однокласника;

- емоційний компонент може проявлятися в тому, як дитина може висловлювати свої емоції і як він їх виявляє в різних ситуаціях.

- дієвий компонент може проявлятися в умінні гнучко реагувати і врегулювати свої емоційні прояви як проявляється в здатності до гнучкого реагування і саморегуляції емоційних проявів на емоційний стан іншої людини.

На підставі того, що в процесі роботи виявились і визначались структурні компоненти розвитку емоційної сфери були визначені показники, критерії та розроблено рівні розвиненості емоційної сфери молодших школярів.

До показників розвиненості емоційної сфери були віднесені:

- естетичне сприйняття;
- естетичне почуття;
- естетичний смак.

Сфера для розвитку емоційної сфери молодших школярів є музично-творча діяльність, як художньо-образне педагогічний засіб впливу на внутрішній емоційний світ школяра.

Вплив музично-творчої діяльності полягає в тому, що емоційно сприйнятий і усвідомлений музичний образ або художній твір перетворюється в уявний образ, своєрідну одиницю мислення. Виник емоційно стан при зіткненні з цим образом перетворюється в естетичне переживання і став внутрішнім змістом школяра набуває внутрішню самостійність і починає впливати на діяльність дитини. Естетичне переживання у формуванні емоційної сфери молодшого школяра виконує регулятивну і нормуючу функції, створює для самої дитини якісь естетичні норми. Таким чином, музично-творча діяльність у розвитку емоційної сфери дитини розуміється нами як імпровізаційне творчість, яке виникає в індивідуальній або колективній музичній діяльності і спрямоване на розвиток вміння співпереживати в образ, визначати і виражати емоції, що виникли в процесі сприйняття музики, і знаходити адекватні образу способи дії.

В ході роботи були проведена діагностика з використанням методик, що дозволяють виявити такі категорії сфери емоційних переживань як естетичне сприйняття, естетичний смак, результати яких дають нам право стверджувати, що музичне, художнє мистецтво і будь-яка інша творча діяльність дуже впливає на розвиток емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Заняття творчою діяльністю сприяє:

- збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодшого школяра;
- реалізації і вираженню дитиною власних почуттів і емоцій;
- формування досвіду емпатійного поведінки на основі входження в емоційно-образний зміст музичного твору проживання емоцій і почуттів, втілених у музиці;
- інтеріоризації ціннісних підстав музичного мистецтва (духовних, естетичних цінностей) у внутрішній досвід дитини
- розуміння і усвідомлення власних емоцій;

- розвиває здатність до саморегуляції емоційних проявів і переживань.

З метою підвищення рівня розвиненості емоційної сфери молодших школярів, був розроблена корекційна розвиваюча програма з елементами арт - терапії, комплекс занять з розвитку емпатії, емоційної виразності і емоційного реагування, як значущих компонентів емоційної сфери. На основі всього вищесказаного можна висунути припущення про те, що розроблений комплекс занять з розвитку емоційної сфери молодших школярів буде ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Психология эмоций: тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – С. 172–178.
3. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – Москва : Роспедагенство, 1994. – 70 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – Москва : Владос -Пресс, 2003. – 160 с.
6. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – Москва : Владос, 2007. – 160 с.
7. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 208 с.
8. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
9. Віннічук І. П. Особливості розвитку творчої уяви молодших школярів у сучасних умовах І. П. Віннічук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Т. 12 : Психологія творчості, вип. 21. – С. 87–95.
10. Вундт В. Основы физиологической психологии / В. Вундт ; пер. под ред. А. А. Крогиуса. – Москва : Либроком, 2010. – 330 с.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 92 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

13. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
14. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного : сб. ст. / Г.-Г. Гадамер. – Москва : Искусство, 1991. – 368 с.
15. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
16. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер ; Междунар. акад. пед. наук. – Москва : Магистр, 1993. – 190 с.
17. Гофман Э. Мысли о высоком значении музыки / Э. Гофман // Искусство в школе. – 1992. – № 2. – С. 51–54.
18. Грот Н. Я. Значение чувства в познании и деятельности человека: Речь, произнесенная в годичном собрании [Московского психологического] о-ва 24 янв. 1889 г. / Н. Я. Грот. – Москва : Тип. А. Гатцука, 1889. – 42 с.
19. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
20. Доронина Т. В. Возрастные особенности восприятия пространственно-предметного компонента образовательной среды / Т. В. Доронина // Психологическая наука и образование : электрон. журнал. – 2012. – № 1. http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2774.pdf
21. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 1999. – 320 с.
22. Дубровина И. В. Психология : учеб. пособие / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – Москва : Академия, 1999. – 464 с.
23. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с.
24. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка.

– 318 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР).

25. Изард К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 464 с.

26. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 640 с.

27. Казанская В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 366 с.

28. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ, 2005. – 448 с.

29. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 2014. – 737 с.

30. Корниенко А. Ф. Сознание в психологии: теоретические аспекты / А. Ф. Корниенко. – Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2016. – 293 с.

31. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва : Педагогика, 1988. – 304 с.

32. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Академия, 2005. – 352 с.

33. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

34. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Москва : Книга по требованию, 2012. – 320 с.

35. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Е. М. Листик ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2003. – 24 с.

36. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.

37. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – Москва : Изд-во полит, лит., 1976. – 181 с.

38. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва : Наука, 1978. – 156 с.
39. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – Москва : Знание, 1982. – 175 с.
40. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы : в 2 т. / А. Р. Лурия. – Москва : Педагогика, 1970. – Т. 2. – 494 с.
41. Лурия А. Р. Мышление и речь / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
42. Люблинская А. А. Детская психология : учебное пособие / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 415 с.
43. Люблинская А. А. Некоторые особенности умственной деятельности младших школьников / А. А. Люблинская // Советская педагогика. – 1969. – № 12. – С. 71–81.
44. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1977. – 224 с.
45. Медведева Н. В. Сприймання молодшими школярами художніх інформаційних структур / Н. В. Медведева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Т. 12 : Психологія творчості, вип 16. – С. 254–259.
46. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. 1998. – № 1. – С. 76–83.
47. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
48. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического восприятия и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–23.
49. Мир детства: Младший школьник / под ред. А. Г. Хрипковой ; отв. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1981. – 400 с.

50. Моляко В. Д. Психология решения школьниками творческих задач / В. Д. Моляко. – Киев : Рад. шк., 1983. – 94 с.

51. Музыка. 1–7 классы: тематические беседы, театрализованные концерты, музыкальная игротека / авт.-сост. Е. Н. Арсенина. – Волгоград : Учитель, 2009. – 205 с.

52. Мухина В. С. Возрастная психология : учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 1997. – 432 с.

53. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2003. – 456 с.

54. Народное искусство в воспитании детей. Книга для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов, руководителей художественных студий / под ред. Т. С. Комаровой. – Москва : Рос. пед. о-во 1997. – 210 с.

55. Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций : материалы всесоюз. с междунар. участием науч.-творч. конф. / под ред. М. А. Некрасовой, К. А. Макаровой. – Москва : НИИ теории и истории изобразит. искусств, 1991. – 378 с.

56. Народное творчество в эстетическом и нравственном воспитании учащихся. Из опыта работы школ России / сост. В. Я. Коровина, Н. И. Кучер. – Москва : Мин. образования РСФСР ; Ин-т общего образования, 1991. – 250 с.

57. Невзорова Н. К. Формирование у учащихся знаний, умений, навыков по художественно-прикладным видам работ в процессе трудового обучения в 4–6 классах : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н. К. Невзорова. – Москва, 1985. – 170 с.

58. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика / М. А. Некрасова. – Москва : Изобразительное искусство, 1983. – 334 с.

59. Некрасова М. А. Современное народное искусство / М. А. Некрасова. – Ленинград : Художник РСФСР, 1980. – 206 с.

60. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
61. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 2000. – Кн. 2 : Психология образования. – 608 с.
62. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 1998. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 632 с.
63. Нестерова Ж. Р. Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности средствами живописи с учетом федеральных государственных требований / Ж. Р. Нестерова // Вестник Комстромского государственного университета. – 2015. – Т. 21. – С. 128–131.
64. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / под ред. Н. А. Кушаева. – Москва : Просвещение, 1986. – 240 с.
65. Основы эстетического воспитания : учеб. пособие / под ред. А. К. Дремова. – Москва : Высш. шк., 1975. – 327 с.
66. Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – Москва : Педагогика, 2013. – 416 с.
67. Петрова И. А. Программы общеобразовательных учреждений: начальные классы (1–4) / И. А. Петрова, Е. О. Яременко. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2002. – Ч. 2.
68. Печерский М. С. Эстетическое воспитание на уроках труда в третьих-четвертых классах / М. С. Печерский. – Москва : Просвещение, 1969. – 208 с.
69. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2002. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
70. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов, А. Д. Глоточкин. – Москва : Наука, 1986. – 256 с.

71. Преснякова Т. Н. Уроки мастерства : учебник для 3-го кл. / Т. Н. Преснякова – Самара : Учеб. лит., 2004. – 120 с.
72. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак та ін. ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
73. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – Москва : Музыка, 1972. – 168 с.
74. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебник для высш. учеб. заведений / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 705 с.
75. Система эстетического воспитания школьников / под ред. С. А. Герасимова. – Москва : Педагогика, 1983. – 264 с.
76. Смирнов В. И. Общая педагогика : учеб. пособие / В. И. Смирнов. – Москва : Логос, 2003. – 304 с.
77. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. С. Соловейчик. – Москва : Политиздат, 1985. – 247 с.
78. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.
79. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – Москва, 1947. – Вып. 11. – С. 7–26.
80. Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий // Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 11–47.
81. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : Наука, 2003. – 379 с.
82. Трофимова Е. Д. Формирование нравственных представлений младших школьников в процессе музыкального восприятия: методологический аспект / Е. Д. Трофимова // Известия Российского государственного

педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 70-2. – С. 156–162.

83. Устинов В. В. Об эстетическом воспитании / В. В. Устинов. – Ленинград : Лениздат, 1961. – 128 с.

84. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1 : Теоретические проблемы педагогики. – 584 с.

85. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2003. – 519 с.

86. Шадрина И. М. Развитие художественного воображения на уроках художественного труда / И. М. Шадрина // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 84–87.

87. Шаров А. С. Психология культуры, образования и развития человека : учеб. пособие / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. – 299 с.

88. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

89. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

90. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

91. Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2001. – 144 с.

92. Эстетика : словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. – Москва : Политиздат, 1988. – 447 с.

93. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя / сост. Г. С. Лабковская. – Москва : Просвещение, 1983. – 304 с.

94. Эстетическое воспитание в школе: вопросы системного подхода / под ред. Б. Т. Лихачева. – Москва : Педагогика, 1980. – 136 с.

95. Эстетическое воспитание школьников / под ред. А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева. – Москва : Педагогика, 1974. – 304 с.
96. Эстетическое воспитание: сущность, принципы, формы / сост. Г. В. Ангелов, В. И. Мамаев. – Одесса : Б.и., 1975. – 42 с.
97. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – Москва : Изд-во МГУ, 1996. – 214 с.
98. Юсов Б. П. Восприятие искусства и возрастные особенности школьников / Б. П. Юсов // Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников. – Москва : Сов. художник, 1973. – С. 65–111.
99. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1979. – 144 с.
100. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – Москва : Искусство, 1964. – 85 с.
101. Hant Н. Т. A cognitive psychology of mystical and altered-state experience / Н. Т. Hant // Perceptual & Motor Skills, Monograph Supplement. – 1984. – Vol. 58. – P. 467–513.
102. Kellogg J. Mandala: the Path of Beauty / J. Kellogg. – Baltimore : Mandala Assessment & Research Institute, 1978.
103. Leibnitz. Monadology [Electronic resource] / Leibnitz. – Mode of access: <http://home.datacomm.ch/kerguelen/monadology/monadology.html>.
104. Rank O. The Trauma of Birth / O. Rank. – New York : Harcourt Brace, 1929.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика « Асоціації»

Визначення інтелектуальних особливостей і образного мислення

Завдання: «Я говорю слова, а ви відповідаєте мені на кожне слово інше перше що прийшло в голову. Намагайтеся відповідати не роздумуючи будь-яким словом »

ФОРМА ПРОТОКОЛУ

Слова	Час, с	Відповідь

Приклад:

Зуб	
брат	
трава	
помідор	
журавлина	
тигр	
лава	
гребінка	
самовар	
солома	
книга	

Булавка	
ВОГОНЬ	
парасолька	
собака	
ведмідь	
ГОДИННИК	
вуса	
НОЖИЦІ	
ДЗВІНОК	
календар	

Анкета для вивчення естетичного досвіду та художньо-естетичних смаків

Питання анкети:

1. Скільки разів на навчальному році ти був в театрі, музеї, на виставці?
2. Счітаєш ти, що цього достатньо щоб бути культурною людиною?
3. Чи подобається ТБЕ відвідувати театри, виставки концерти?
4. Хотів би ти бувати ІАМ частіше?
5. Що ти знаєш про мистецтво?
6. Чи хотів би ти більше знати про мистецтво?
7. Чи подобаються тобі книги, передачі про мистецтво? Які книги ти читаєш, передачі дивишся?
8. Чи хотів би ти, щоб у школі вели новий урок, на якому б розповідали про мистецтво?

Програма корекційного тренінгу

на тему: «Чарівна сила мистецтва»

Мета: розвиток творчого потенціалу дитини, котрий розвивається і формується під впливом естетичних переживань. оволодіння дітьми навичками колективної взаємодії і спілкування. Домінантною формою навчання є ігрова діяльність (спеціальні театральні ігри, етюди, вправи по ритмо і культури мовлення).

Завдання:

- Створення умови для розвитку творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати виконавську творчість, розвивати здатність вільно триматися при виступі, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів і інтонації і т.д.);
 - Пробудження у дітей інтересу до театрального мистецтва;
 - Розвиток естетичних переживань, а так же пам'яті, уваги, воображення, активної особистісної позиції;
 - Формування у дітей особистісного цілісного естетичного ставлення до явищ навколишньої дійсності;
 - Розвиток творчого потенціалу дітей;
 - Формуванні у дітей уявлень про засоби акторської виразності;
 - Розвиток навичок спілкування в колективі, навичок безконфліктного спілкування з однолітками і дорослими;
 - Стимулювати процес розкріпачення і емоційної свободи;
 - Формування естетичних і етичних якостей особистості.

Методи: завдання та вправи

Програма розділена на 3 блоки

Кількість зустрічей: 3

Загальна тривалість тренінгу: 18 годин

Роздаткові матеріали:

- папір форматом А4
- ручки
- звичайний олівець
- кольорові олівці

Правила розвивальної програми:

-Довірчий стиль спілкування. Доброзичливість, довіра, добровільність, уважне ставлення до однокласників.

- Щирість. Під час заняття говоримо тільки те, що думаємо і відчуваємо з приводу того, що відбувається, тобто правду. У кого з якоїсь причини не буде бажання говорити щиро, то краще промовчати. Ніхто не ображається на висловлювання інших.

- Активність. Намагаємося брати активну участь у всіх заходах.

Хід роботи

Блок 1

Тема: « Розвиток емоційного інтелекту»

Завдання 1. «Відкриємо серця один одному»

Мета: Процес знайомства дітей в класі служить початком формування дитячого колективу. Активне спілкування між однокласниками, встановлення міцних контактів, налагодження комунікативних зв'язків.

Тривалість: 1 година

Хід заняття: Дітям роздають шаблони сердечок. Кожен повинен написати на ньому своє ім'я і опустити в скриньку або капелюх, яку тримає ведучий. Після цього вчитель йде по колу, і кожна дитина дістає будь-сердечко навмання. Прочитавши ім'я, школяр повинен назвати якість характеру однокласника, якого він назвав, і віддати йому серце.

Завдання №2. «Який Я»

Мета: Пошук асоціацій, визначення образів «Я»

Тривалість: 1 година 30 хвилин

Хід заняття:

Діти розташовуються по колу. Кожен по черзі називає своє ім'я та додає слово, з яким він себе асоціює. Можна запропонувати конкретну тему для таких асоціацій: колір, квітка, природні явища і т.д.

Завдання 3. «Світ навколо нас»

Мета: Вправа дозволяє формувати нові нейронні зв'язки, розвивати креативне мислення **Тривалість: 1 год 30 хв**

Хід заняття: Беруть участь всі діти. Учитель пропонує два довільних слова. Учасники складають з ними 10 пропозицій. Наприклад стіл і балерина. «Балерина сидить за столом», або «В залі, де танцювала балерина стояв великий стіл».З

Завдання № 4 «В гостях у казки»

Мета: Розібратися у своєму ставленні до персонажів, «розкрити» їх внутрішній світ.

Тривалість: 1 година 30 хвилин

Хід заняття: Група ділиться навпіл. Учасники сідають один проти одного, на деякій відстані. Члени першої команди по черзі кидають невеликий м'яч суперникам. При викиданні м'яча кожен називає будь-який казковий персонаж. Дитина, що зловив м'яч, кидає його учаснику іншої команди, називаючи при цьому відповідне за змістом прикметник. Наприклад: «Білосніжка-красива». Важливо не правильно відповісти, а придумати перший виник образ.

Завдання № 6. «Емоційна пам'ять»

Мета: Сприяє встановленню запам'ятовування з емоціональними переживаннями

Тривалість 1 год 30 хв

Хід заняття:

Попередньо готуються і роздаються картки з різними емоціями: гнів, радість, страх, здивування і т.п. На кожній картці окрема емоція або емоційний стан, які лунають учасникам.

Учасникам потрібно запам'ятати текст. Це зробити дуже просто. Всі по черзі читають цей текст, читають різним голосом, з емоціями, які записані на картках. Необхідно врахувати, що чим більш виразні інтонації та емоції, з якими прочитується фраза, тим більша ймовірність її всім запам'ятати.

Ведучий по черзі вказує на того гравця, якому належить читати. А все решта намагаються відтворити сказану ним фразу, зберігши емоції читача. Переможцями виявляться ті, чиї фрази запам'ятав більшість учасників гри.

Блок 2.

Тема: «Тіло як компонент образу»Я».

Розвиток тілесності»

Мета: знайомство з собою, зі своїм тілом.

Завдання другого блоку відчутти зв'язок тіла та емоцій.

Завдання № 1. «Рубання дров»

Тривалість 1 год 40 хв

Мета: Допомога переключитися на активну діяльність, відчутти свою накопичену агресивну енергію і «витратити її під час гри», звільнення від негативних емоцій.

Хід заняття: Вчитель: Діти, скажіть, Хто з вас хоч раз рубав дрова або бачив, як це роблять дорослі? Покажіть, як потрібно тримати сокиру. В якому становищі повинні, перебувати руки і ноги? Встаньте так, щоб навколо залишилося трохи вільного місця. Будемо рубати дрова. Поставте шматок колоди на пень, підійміть сокиру над головою і з силою опустіть його. Дітям пропонується встати прямо, ноги поставити ширше плечей. Руки опущені, пальці зплетені в замок. Підняти руки догори, вдихнути, прогнутись назад.

Потім різко видихаючи зі звуком «ха», нахилитись, опустити руки, як при ударі сокирою, між ніг і тут же підняти руки вгору. Повторювати 5-10 разів.

Завдання № 2. «Звучать інструменти»

Мета: Розвиток акторської сміливості.

Тривалість 1 год 30 хв

Хід заняття: Всі учасники гри рівномірно розподіляються по простору приміщення, вибирають для себе уявний музичний інструмент. Сідають на підлогу. У кожного інструмент має свій звук. За командою вчителя діти «перетворюються» в зовсім маленьких дітей. Їх завдання полягає в тому, щоб, відтворюючи звучання свого інструменту, доповзти, як це роблять діти, до найближчого сусіда і обмінятися з ним інструментом. Головне завдання цієї вправи - розвиток акторської сміливості.

Завдання № 3. «Ляльковий будиночок»

Мета: Розвиток уваги, пам'яті, уяви, мислення, вираження емоцій.

Тривалість 40 хв

Хід заняття: Перш, ніж почати роботу над етюдом, дітям пропонується розбитись на пари та домовитись, хто з них буде «лялькою», а хто - «ляльководом». «Ляльковик» без попередньої домовленості з «лялькою» вирішує, через як він буде здійснювати керівництво її рухами. Коли точка докладання керування обрана (це може бути спина, шия, рука, макушка - що завгодно), «ляльковод» прикладає до неї свою руку, і та ніби «приклеюється» - це значить, що у «ляльковод» немає можливості цю точку змінити. З цього моменту «лялька» знаходиться в повному розпорядженні «ляльковод», який вільний водити її куди угіддя а з будь-якою швидкістю і в будь-яких напрямках, згинати, садити, укладати, піднімати ... Завдання «ляльки» - повністю віддатися волі «ляльковод», підкоряючись всім рухам його руки. Природно, місце «склеювання» має ос тава нерозривним - це єдине, за що «лялька» відповідає нарівні з «ляльководом». І ще одна умова - всі здійснюється в мовчанні. Через десять-п'ятнадцять хвилин «лялька» стає «ляльководом». А потім, діти обмінюються враженнями. Має сенс обговорити після виконання вправи,

кому в якій ролі було більш комфортно? Що виявилось легше - підкорятися або панувати? Що партнери справи чи, якщо їх «лялька» виявлялася менш слухняною, ніж їм би хотілося?

Завдання № 4. «Слухаю себе»

Мета: Розвиток уваги, сприяєз вернення на себе, на свої почуття.

Тривалість 40 хв

Хід заняття: Вчитель: Давайте сядемо зручніше і закриємо очі. Послухаємо, що відбувається навколо і всередині себе. Уважно прислухайся до своїх відчуттів ... Що ти зараз відчуваєш? Що хочеш? Що ти чуєш?

Блок 3.

Тема: «Розкриття емоційної сфери».

Завдання № 1. «Випускаємо джина».

Мета: Розвиток виразних рухів, груповий згуртованості.

Тривалість 1 год 40 хв

Хід заняття: Діти стають в коло з піднятими вгору і спрямованими до центру руками і зображують пляшку, в якій живе Джинн. Дитина, обраний на роль Джина, знаходиться в центрі кола. Після чарівних слів «Крібле! Крабла! Бумі!», Які вимовляють всі діти хором, вони розступаються і випускають Джина. Він вибігає і просить, щоб діти загадали три бажання, які він повинен виконати. Бажання повинні містити в собі вираз конкретних емоційних станів з використанням виразних рухів і фраз, що підтверджують даний стан.

Завдання № 2. «Жива пісня»

Мета: Розвиток емоційної сфери, знайомство дітей з піснями, народною творчістю-казкою, розширювати і збагачувати словниковий запас, спонукати дітей висловлювати задоволення радість від емоційного співпраці і співпереживання.

Тривалість 1 год 30хв

Хід заняття: Діти діляться на команди. Кожна команда вибирає пісню на певну тематику і на тлі музики і слів пісні, інсценує її. Виходить маленький музично-пластична вистава.

Завдання № 3 «Веселка кольору».

Мета: Розвиток емоційного світу. Розвиток навичок комунікації

Тривалість 60 хв

Хід заняття: Дітям розповідається про послідовність кольорів веселки. На великому аркуші ватману вони по черзі кожен малює одну смужку веселки. Коли всі діти намалюють по смужці малюнок можна прикрасити квітами, деревами, птахами і т.д.

Завдання № 4. «Почуття тварин»

Мета: Розвиток навичок відображення і впізнавання зовнішніх емоційних проявів.

Тривалість 1 год 30 хвилин

Хід заняття.

Учасники діляться на групи по три людини. У трійках домовляються, хто стане першим гравцем, хто - другим, хто - третім. Тільки після цього вони отримують інструкцію ведучого щодо власне завдання. Перший гравець повинен задумати будь-яку тварину, третій - будь-яку емоцію. Після цього вони «на вушко повідомляють другому гравцеві задумане. А той повинен пройти по аудиторії так, як рухається тварина, що переживає цю емоцію. Суперникам потрібно здогадатися, що це за звір і що він переживає.

Завершення тренінгу

Підсумкове заняття. «Ось який я!»

Мета вправи: Закріплення позитивної атмосфери в групі, Викликати позитивне емоційне ставлення до себе.

Тривалість: 30 хвилин

Хід заняття: пропонується дітям разом з вчителем сісти в коло та обговорювати сумісно що у кого вийшло, що не вийшло? Чи є незгода з характеристиками?

Підведення підсумків тренінгу: обговорення відчуттів, переживань і розумінь про себе; обговорення вражень, питань чи побажань що виникли у дітей.