

УДК 373.3.015.31:7

## ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В КОНТЕКСТІ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ 1 СТУПЕНЯ

Г.С.Тарасенко

*Анотація.* У статті обґрунтовані доцільність і переваги середовищного підходу до освітньо-виховного процесу в школі першого ступеню, а також презентовані варіанти конструювання естетико-виховного середовища з метою формування естетичного ставлення молодших школярів до природи.

*Ключові слова:* середовищний підхід, виховне середовище, виховний простір, середовищна поведінка, естетичне ставлення, природа, молодші школярі.

*Аннотация.* В статье обоснованы целесообразность и преимущества средовой подхода к образовательно-воспитательному процессу в начальной школе, а также презентованы варианты конструирования эстетико-воспитательной среды с целью формирования эстетического отношения младших школьников к природе.

*Ключевые слова:* средовой подход, воспитательная среда, воспитательное пространство, средовое поведение, эстетическое отношение, природа, младшие школьники.

*Summary.* The article proves the feasibility and benefits of environmental approach to educational process at elementary school. The versions for designing aesthetic and educational environment are presented in order to create an aesthetic attitude to nature at primary school students.

**Key words:** environmental approach, educational environment, educational space, environmental behavior, aesthetic attitude, nature, primary school students.

Середовищний підхід в освіті орієнтує вчителя не тільки на організацію безпосередньої педагогічної взаємодії, але й на педагогічно доцільну організацію виховного простору життя дитини і вибудовування на цій основі системи педагогічних взаємин з нею. Актуальність такого підходу стрімко зростає. Стає дедалі очевиднішим, що траєкторія підходу до особистості вихованця пролягає через

спеціально змодельоване освітнє середовище, а середовищний підхід до виховання зовсім не відкидає інші методологічно плідні підходи і традиційно поєднується з діяльним, особистісно орієнтованим, системним, компетентнісним підходами. У той же час особливої ваги набувають нові методологічні орієнтири – аксіологічний, полісуб'єктний, холистичний підходи як такі, що забезпечують розуміння ціннісної наповненості, пульсуючих взаємовпливів і загальної цілісності освітньо-виховного середовища. Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання.

Середовищний підхід до освітніх процесів завжди привертав увагу дослідників. Д.Дьюї неодноразово зазначав, що педагоги виховують дітей не безпосередньо, а за допомогою середовища [4, 24]. Л.Виготський, розмірковуючи над природою виховання, підкреслював, що соціальне середовище можна умовно розуміти як сукупність людських відносин, і абсолютно зрозумілою та винятковою є пластичність соціального середовища, яка робить його чи не найгнучкішим засобом виховання. Елементи ж середовища знаходяться між собою не в скutoму й нерухомому стані, а в мінливому, тобто такому, що легко змінює свої форми і контури. Комбiнуючи відомим чином ці елементи, вихователь може створювати всякий раз нові й нові форми соціального середовища. Тому на долю вчителя в процесі виховання, зазначає Л.Виготський, випадає теж активна роль – ліпити, кроїти, шматувати й різати елементи середовища, поєднувати їх різним чином, щоб вони забезпечували реалізацію того завдання, яке йому потрібне. На думку видатного психолога, виховний процес є трибічно активним: активний учень, активний учитель і активне (сконструйоване між ними) середовище [1, 84-87].

Сьогодні науковий пошук на основі середовищного підходу активно здійснюють сучасні дослідники: Л.Волкова, О.Генісаретський, О.Даценко, І.Демакова, Г.Корнетов, Н.Крилова, Ю.Мануйлов, О.Мітіна, Л.Новікова, Л.Приходченко, І.Сулима, А.Цимбалару, І.Шендрік, О.Ярошинська, В.Ясвін та ін. Утім проблемі проектування естетико-виховного середовища приділено недостатньо уваги.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності і переваг середовищного підходу до освітньо-виховного процесу в школі першого ступеня, а також презентація варіантів конструювання естетико-виховного середовища з метою формування естетичного ставлення молодших школярів до природи.

Середовищний підхід до освітніх процесів у більшості тлумачать як систему взаємодії із середовищем, що забезпечує його перетворення на засіб діагностики, проектування й продукування освітнього результату [3; 6; 8; 11; 12]. Базовим поняттям середовищного підходу є поняття «освітнє середовище», що виникло на стику екології, педагогіки і психології, при цьому деякі дослідники вважають синонімічними поняття «середовищний підхід» і «освітнє середовище». Учені досліджують зміст поняття «освітнє середовище», обґрунтовують різні типології і класифікації освітніх середовищ, виокремлюють етапи вивчення й проектування освітнього середовища.

Привертає увагу досвід дефінітивного аналізу ключових понять середовищного підходу. На думку дослідників, освітнє середовище утворює той виховний простір, в якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості (Г.Корнетов). Освітній же простір є педагогічним феноменом зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання (А.Цимбалару).

Теорія середовищного підходу у притаманній йому філософській заглибленості визначає новаторські координати організації освітнього процесу. Так, Ю.Мануйлов середовище розуміє не як абсолютно все, що оточує дитину. Середовище, як відзначає дослідник, перетворюється на засіб виховання тільки при певних значеннях його ніш (параметрів можливого). Він пише: «Модальні значення середовища, які формуються під впливом стихій, є тим важелем у механізмі його перетворення на виховний простір і виховний засіб, на якому тримається вся технологія середовищного підходу» [8, 38].

Знаменно, що у середовищному підході О.Генісаретський виокремлює поняття “середовищна поведінка“, якій притаманні рівномірність, насиченість і своєчасність. Коли всі характеристики, на думку науковця, є в наявності, тоді поведінці властива така якість, як природність. Середовищна поведінка, на думку О.Генісаретського, спирається на сюжет поведінки в умовах даного середовища, з погляду якої його учасники – це дійові особи ситуації-мізансцени, а події – акти поведінкової екодрами. З погляду дослідника, середовищна поведінка має дві міри: доцільність, тобто здатність діяти згідно з предметним значенням ситуації, і своєчасність, тобто здатність діяти згідно з її часовим значенням. Отже, природно доцільною О.Генісаретський пропонує вважати поведінку насамперед доречною і своєчасною [2, 24].

Численні дослідження (І.Демакова, Л.Новікова, І.Суліма та ін.) піднімають проблему співвідношення понять “виховне середовище” і “виховний простір”. Поняття “простір” не є ідентичним поняттю “середовище”. Якщо середовище – це даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини, то простір – це результат педагогічного освоєння цієї даності. Виховний простір може стати чинником гуманізації дитячого життя і виховання у тому випадку, якщо він буде простором дитячої спільної діяльності, сповненим реальними й емоційно значущими для дітей проблемами і питаннями, на які необхідно знайти відповіді, якщо діти сприймають простір як свою власну територію, за яку вони несуть особисту відповідальність [3, 31-32].

Виховне середовище є, по суті, сукупністю природних та соціально-побутових умов, у яких перебігає життєдіяльність дитини й відбувається становлення її особистості. Воно активно впливає на спосіб життя дітей, задаючи ті або інші стереотипи, моделі, “коридори руху по життю” (І.Суліма). У результаті середовище своєрідно “типізує” особистість дитини і тим самим дозволяє суспільству через виховання реалізовувати в широкій практиці ті або інші ідеали, отримувати той або інший тип особистості. Але при цьому індивідуальність, неповторність, унікальність дитини не страждає, оскільки діапазон прояву індивідуального залишається винятково широким.

Виховний простір дослідники тлумачать як особливу педагогічну реальність, як «середовище в середовищі», яке адекватне складовим вихованості людини. «Для педагогів, – пише Л.Новікова, – виховний простір є об’єктом вивчення (якщо він уже створений), моделювання і конструювання (якщо його треба створювати в рамках певного середовища), а також інструментом виховання (якщо його можливості цілеспрямовано використовуються в роботі з дітьми). Вплив виховного простору обумовлений, насамперед, позитивним сприйняттям його дитиною, її «включеністю» в процес його створення і вдосконалення. Ефективність освоєння цього простору з боку дитини залежить від того, яким вона його бачить» [11, 32–33].

У контексті інноваційних процесів привертають увагу питання конструювання (або ж проектування чи моделювання) виховного середовища. Середовищне проектування – це, по суті, моделювання середовища, необхідного для визначення цілей, засобів їх досягнення й отримання належних результатів. Його основу складають прогнозування виховних можливостей середовища, конструювання її належних значень, моделювання «середовищновиховної» стратегії, необхідної для додавання середовищу потрібних значень, для планування заходів, спрямованих на реалізацію певних виховних стратегій (В.Ясвін).

Проектування виховного середовища передбачає взаємодію дитини з навколишнім світом, що постійно розширюється і збагачується на основі соціально-культурних цінностей. Тому на часі культурологічний підхід до конструювання виховного середовища, яке покликане стати, насамперед, культурним середовищем, а вчитель повинен уміти змоделювати культурне середовище на основі дитячої субкультури. Педагог, стверджує Н.Крилова, «повинен самовизначитися не просто як транслятор якоїсь (що вже відходить) культури, а як активний учасник того культурного середовища, в якому живе і творить дитина. Створюючи разом з дитиною культурно значущу ситуацію освіти і самоосвіти, вчитель вступає в особливий освітній простір – простір проекту» [7, 32–33].

Культурно-виховне середовище, з нашого погляду, є насамперед результатом духовно-культурної єдності учасників виховної взаємодії, на основі якої народжується спільна освітня діяльність, найоптимальнішою формою якої є співтворчість (творча гра, творча праця, художня творчість). Таке середовище ніби «задає» межі існування суб’єкта. Культурно-виховне середовище, в якому опиняється дитина, містить у собі певну «матрицю» його взаємодії як з природою, так і з продуктами духовного життя людей (релігією, наукою, мистецтвом та ін.).

Зокрема, культурно-виховне середовище успішно гармонізує як позицію дітей щодо природи, так і трансльовані культурою загальнолюдські, гуманні способи взаємодії з нею. Серед домінуючих способів взаємодії людини з навколишнім світом культурне середовище завжди акцентує естетичне ставлення до природи і пропонує осмислення культурних зразків такого ставлення, адже конструюється тільки на високого класу цінностях.

Якщо згадати типологію виховного середовища, яку розробив ще Я.Корчак, виокремивши чотири його типи (догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього лоску і кар’єри), то культурно-виховне середовище характеризується наявністю добре виражених ідей самотворення особистості в культурі. Як влучно зазначив В.Ясвін, ідейне середовище характеризується вільним польотом думок, поривом душі, творчістю, ентузіазмом, доброю волею, моральним естетизмом, терпимістю, гуманним поглядом у майбутнє, а дитина, що виховується в такому середовищі, є активною і вільною [15]. Зокрема, саме такий тип середовища – ідейний (не догматичний і не споживчий) потрібний дитині для екологізації позицій щодо природи. Не система табування ставлення до природи (догматичний тип),

не егоцентричне задоволення від природи (споживчий тип) – дітям потрібне своєчасне і глибоке усвідомлення красивої (естетичної) ідеї про загальну виразність (оригінальність, неповторність, самобутність) усього в природі.

У такому сенсі ми схильні віднести естетико-виховне середовище до окремого типу, оскільки воно створюється на чітко вираженій духовно-культурній ідеї естетичної виразності буття. Знаменно, що до буттєвих цінностей А.Маслоу зарахував не лише істину, добро, справедливість, необхідність, порядок, але й красу, життєвість, унікальність, досконалість, завершеність, простоту, цілісність [9]. Полемізуючи з таким «атомарним» поділом, С.Клепко однозначно віддає перевагу холістичному підходу: «Атоміст ділить речі, щоб знати їх краще; холіст – дивуватися на речі або системи загалом і доводити, що, розглядаючи їх цілісно, ми можемо більше знати й краще розуміти їхню природу» [5, 109].

З нашого погляду, естетична виразність буття як результат холістичного (цілісного) осмислення цінності природи дійсно гідна стати центральною (наскрізною) ідеєю проектування естетико-виховного середовища, яке пропонуємо тлумачити як особливо змодельовану педагогічну реальність, що утворює виховний простір для успішного естетичного розвитку особистості дитини в результаті пізнання та осмислення нею естетичної виразності буття у всіх іпостасях його проявів (природних, інтелектуально-культурних, духовно-мистецьких тощо). У такому значенні естетико-виховне середовище має вимір «модулятора» екології людського буття. Недаремно естетико-виховне середовище в широкому сенсі дослідники тлумачать як педагогічний феномен, що має високий потенціал у розвитку екологічної культури людей, що проживають в одному регіоні [10].

Окремим результатом виховного впливу естетико-виховного середовища можна вважати формування естетичного ставлення до природи як особливо вмотивованого типу її сприймання та оцінки на засадах естетичної виразності, який уможливило гуманно-творчий тип поведінкових реакцій щодо об'єктів і явищ довкілля (що значно наближує такі поведінкові програми до екологічно значущих).

Молодший шкільний вік є сенситивним щодо формування естетичного ставлення дітей до природи. Саме у молодшому віці безболісно і ненав'язливо, часто у грі, дитина опановує основи середовищної поведінки, які згодом трансформуються в основи особистісної поведінкової культури. У цьому зв'язку значний естетико-виховний потенціал притаманний інвайроментальному підходу до виховання дітей. Інвайроменталізм (англ. *environment* – *середовище*) є філософсько-соціологічною концепцією збереження засобів життя. Інвайроментальний підхід орієнтований на створення локального середовища з метою гармонізації стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому [14].

Практика засвідчує, що поза середовищним підходом естетичне ставлення до природи формується вельми загальмовано. В результаті багаторічної експериментальної роботи ми виокремили типи ставлення молодших школярів до природного середовища:

**“Прагматики”**, для яких характерні: переважання в структурі ставлення до природи утилітарних мотивів; схематичність, естетична індиферентність сприймання навколишнього; неспроможність згрупувати й висловити найбільш яскраві враження від зустрічей з природою; збідненість, невиразність мовлення; переважання в творчій діяльності формально-пасивного виконання завдань з високим ступенем запозичення; бездіяльність у природі або праця з примусу старших за відсутності власної ініціативи. Нерідко спостерігається жорстокість поведінкових програм; безапеляційність у стосунках з живими істотами; відсутність емпатії та рефлексивних реакцій на зв'язок з природою.

**“Дослідники”** з притаманними їм: зацікавленим ставленням до природи на основі домінування пізнавальних мотивів (*Чому так, а не інакше? Звідки береться? А що буде, якщо я відірву, відріжу, відломлю?* та ін.); емоційно-позитивним ставленням до природи з елементами естетичної зацікавленості, що відзначається нестійкістю, епізодичністю вияву в різноманітних видах діяльності; частковою здатністю оцінювати сприйняте за недостатньої повноти й образності мовлення; нейтрально-оцінювальним характером естетичних суджень; частковим розумінням й відтворенням художнього образу природи на тлі недостатньо розвинених навичок її емоційно-естетичного оцінювання; обмеженість діапазону асоціативно-образного мислення. Для дослідників характерні також переважання в творчій діяльності елементів наслідування; часте вживання загальноприйнятих висловів; епізодичне виявлення рис індивідуального стилю; відносна розвиненість фантазії, творчої уяви; епізодичне виявлення активності, самостійності у праці на природі за відсутності естетичних компонентів діяльності. У дітей з цим типом ставлення до природи спостерігається яскраво виражена інтелектуальна реакція на природу на тлі загальмованості рефлексивних реакцій і млявості емпатійних процесів.

**“Художники”**, у яких добре розвинені і яскраво виявляються (у можливих для молодшого шкільного віку межах) усі складові естетичного ставлення до природи: школярі цієї групи вирізняються достатньо розвиненим сенсорним сприйманням природи за яскраво виявленої емоційної реакції на її

красу; у процесі оцінювання робляться спроби опоетизувати сприйняття; характерні спроби метафоризації художньої мови; естетичні судження відносно розгорнуті, образні, відбивають особисті переживання; діти уміють передати власне бачення краси природи в різних видах творчої діяльності; їхні роботи вирізняються достатньою оригінальністю мислення, творчого рішення, розвиненістю фантазії, уяви, вмінням оперувати образами; для діяльності таких школярів у природі характерні ініціативність і самостійність; до пізнавальних, моральних та екологічних мотивів, що лежать в її основі, додається естетичний. Для дітей з цим типом ставлення до природи характерні виражені рефлексивні реакції і достатньо розвинена емпатія щодо природи та її мешканців.

Знаменно, що не всіх дітей однозначно можна віднести до умовно виокремлених типів. Спостерігається певне змішування оцінних і поведінкових реакцій учнів на естетичну виразність довкілля, що зобов'язує констатувати так звані перехідні типи ставлення дітей до природи.

Так, *“прагматики-дослідники”* тяжіють до поглибленого інтелектуального пізнання навколишнього світу, втім керуються суто прагматичними потребами (*“Щоб отримати найвищу оцінку вчителя”*; *“Щоб зробити відкриття і стати відомим на весь світ”*). Для таких дітей важливим є результат пізнання природи, але їх не обходять засоби досягнення результату, що врешті загрожує граничною жорстокістю ставлення до природи та її мешканців.

*“Дослідники-художники”*, спираючись, в основному, на лівопівкульний (раціональний) тип мислення, в оцінках та поведінкових реакціях активніше наближуються до морально-естетичної позиції щодо природи, оскільки інтелектуальна діяльність мотивується здебільшого творчо-діяльнісними мотивами (*“Щоб створити квіткове поле, яке квітує цілий рік”*; *“Щоб придумати вічнозелений дуб”*; *“Щоб сконструювати для риб захисну сітку від браконьєрів”*).

*“Прагматиків-художників”*, зрозуміло, виявлено не було, оскільки естетична реакція на природу на основі утилітарного оцінювання її об'єктів і явищ є нонсенсом.

Таким чином, можемо стверджувати, що дитяче світосприймання – це цілий космос, непозбутня виразність якого цікавила і буде завжди цікавити педагогів. Діти, як засвідчує наше дослідження, сміливо й неупереджено пізнають природу, рухаючись від незнання до знання (втім, стежки обирають різні, що й обумовлює тип ставлення до природи).

Дитина, приходячи до школи із виниклим в її уяві цілісним образом світу – емоційним, алегоричним, ідеальним, дуже швидко втрачає його, адже цей образ руйнується, “розвалюється” – і цілісність його губиться у численних навчальних предметах, присвячених природі (С.Гончаренко). Традиційна предметна система навчання, що склалася переважно під впливом механістичної картини світу та раціоналістично-технократичних підходів до навколишнього, мимоволі перетворила природу на «неживий механізм», розчленований у процесі його пізнання. Це зумовило домінування у шкільній практиці навчання і виховання вербально-логічних способів ознайомлення учнів з навколишнім світом. Невміння школи оперувати естетичними факторами світоглядного виховання спричинило загальне небажання їх використовувати. Внаслідок цього відбулися серйозні перекося у ціннісному ставленні дітей до природи. Як засвідчує наше дослідження, одним з найпоширеніших типів оцінювання учнями природи є утилітарно-практичний, в основі якого лежить усвідомлення передусім корисності тих чи інших її об'єктів. Велика частка споживацьких мотивів ставлення до навколишнього не дозволяє школярам всебічно оцінити духовно-практичну роль природи у житті людини. Абсолютна «естетична інфантильність» у ставленні до природи є поширеним явищем серед учнів початкової школи. Не можуть не турбувати й низькі (нижчі, ніж у зарубіжних однолітків) показники розвитку дітей: простота когнітивної перцепції, бідність словникового запасу, недорозвиненість емоційно-чуттєвої сфери, слабкий самоконтроль і саморегуляція (О.Киричук). Все це загалом є наслідком недбалого формування освітньо-виховного середовища і значно гальмує формування у молодших школярів естетичного ставлення до природи.

Сьогодні початковій школі потрібні нові підходи до створення виховного середовища, зокрема сміливе використання екологічної естетики як оновленого погляду на філософію природи, який, по-перше, допоможе побудувати особистісне ставлення до неї на базі суб'єктифікації сприймань та оцінок, забезпечить особисте позиціонування учня в природі, уможливить усвідомлення ним власної екологічної поведінки на рівні рефлексії. Синтез екології з естетикою, з нашого погляду, якнайкраще гармонізує стосункову сферу в естетико-виховному середовищі. Гармонізація стосункової сфери передбачає взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, взаємне прийняття позицій, визнання права на життя кожного й відповідне врахування життєвих потреб, тобто знаходження правильного «зустрічного руху» в контексті взаємодії.

Конструювання естетико-виховного середовища початкової школи, з нашого погляду, повинно підпорядковуватись чіткому цілепокладанню й організаційно-методичним алгоритмам. Зокрема,

системне цілепокладання уможлиблює цілісний підхід до реалізації освітньо-виховних завдань. Спробуємо сформулювати систему ознак (одночасно цілей) створення локального естетико-виховного середовища:

- це *середовище, побудоване на найвищих суспільних цінностях*, етичних та естетичних орієнтирах, прийнятих шкільним співтовариством;
- це *середовище інтелектуально-пізнавального пошуку*, що сприяє формуванню світоглядної культури вихованців;
- це *середовище художньо-естетичного розвитку*, яке обумовлює гармонізацію особистісної сфери дітей;
- це *середовище високої комунікативної культури*, толерантної діалогової взаємодії вихованців і вихователів, учнів один з одним;
- це *середовище, орієнтоване на психологічну комфортність і здоровий спосіб життя*, багате на культурно-духовні події, етнічні традиції, що сповнені високого виховного смислу.

Організаційно-методичні алгоритми конструювання естетико-виховного середовища початкової школи можуть бути наповнені інноваційними способами організації шкільного життя. Зокрема, йдеться про наскрізне «вплетення» ситуацій замилювання природою в канву різноманітної естетичної діяльності молодших школярів. Упровадження ситуацій замилювання природою можливе під час навчальних екскурсій, у ході прогулянок у регламенті роботи ГПД, у системі позакласної виховної роботи (сезонних свят, творчих годин, трудових операцій тощо). Створення естетико-виховного середовища на засадах емоційно-образного сприймання дітьми світу може відбуватися у контексті певних організаційно-методичних вимог [13], зокрема:

- технологія замилювання природою повинна відрізнитись від звичайного спостереження *способом інформативного домінування* – в процесі замилювання має переважати не стільки номінативна, скільки емоційно-образна інформація про природу на фоні постійного звертання вихователя не лише до інтелектуальної, але й до емоційно-чуттєвої сфери дітей;
- у створенні ситуацій замилювання потрібно повсякчас турбуватися про *активізацію чуттєвих аналізаторів* вихованців, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних та смакових відчуттів (приклад установок на сприймання: якого кольору весна? чим пахне літо? назви звуки зими; знайди оксамитовий листочок; вгадай квітку за запахом; відшукай листочок навпомацки; знайди дерево за корою; назви ягідку за смаком тощо);
- педагогу слід підносити дитяче сприймання на *належний емоційно-образний рівень*, вправно організовуючи оцінну діяльність вихованців. Забезпечити високу інтенсивність переживання краси довкілля, пробудження образного мислення дітей допоможуть оцінно-творчі завдання, наприклад:
  - вербальні – добір порівнянь (що нагадує листопад? на що схожа кульбаба? з чим порівняємо бурульку?); віршування за початком (прийшла зимонька-зима...; здрастуй, зірньоко ясененька...; дощик сумно накрапає...); віршування за пропонованими римами (сонечко – віконечко; рухливий – примхливий; сяє – вкряєє та ін.); придумування монологів об'єктів природи (я – найшвидший струмочок весни; не топчіть мене, тендітну сніжинку; жу-жу: я мед шукаю; не руйнуйте мій мурашник тощо); конструювання діалогічного контакту з об'єктами та явищами природи (моя розмова з квіткою; суперечка з кропивою; добрий день, весно; я розумію пісню пташечки та ін.); складання оповідань і казок екологічного спрямування (ми з тобою однієї крові; я за них у відповіді; люблю травинку і тваринку та ін.);
  - музично-пластичні – склади пісеньку весняного дощику; передай голосом плач зимового вітру; станцюй танок листопаду; передай рухами народження підсніжника тощо;
- у ситуаціях замилювання природою варто вийти за межі статичного споглядання природи, надавши цьому процесу *необхідного динамізму* (у цьому значно допоможуть активні форми емоційно-естетичного пізнання природи – ігри, змагання, конкурси, трудові справи тощо);
- важливу роль відіграє *експресія світоглядної позиції вихователя* (яскраве емоційне слово, виразність пантомімічних реакцій, доречна сугестія, і, як наслідок, – потужна трансляція власного ставлення до природи);
- *не можна перетворювати замилювання у щоденні «чергові» вправляння* (дитячі оцінки неминуче втратять свіжість, природність і будуть приречені на умисну пишномовність, що врешті-решт приведе до фальші, нудьги та байдужості);
- *ситуації замилювання доречно створювати „презентативно”*, тобто пов'язуючи їх із своєрідним станом природи, як-от: листопад, перший сніг, ожеледиця, іній, відлига, льодохід, капіж, перші струмки, повінь, квітування садів, райдуга, мжичка та ін.

Конструювання естетико-виховного середовища (крім організації безпосереднього контакту дітей з природою) передбачає активізацію дитячої творчості на теми природи, що допомагає педагогу зрозуміти дитячу творчість не лише як феномен дитинства, але й як феномен ставлення до навколишньої природи. Естетико-виховне середовище повинно стимулювати природну здатність дітей створювати багатющий уявний світ, перевтілюватися і ставати його учасником (наприклад, в ігровій діяльності), зливатися в процесі художньо-ігрової діяльності з тим, що вигадав і втілює у результаті

власної творчості. Є ще один, безперечний позитив на користь потужного використання естетико-виховного середовища в освітньому процесі початкової школи – це розвиток дитячої емпатії саме в процесі естетичної творчості. Коли дитина створює творчий образ «своїєї природи», вона ніби привласнює (суб'єктифікує) її на особистісному рівні. І в цьому уявному образі все неживе стає живим, мислячим, значущим. Персоніфікуючи природу, дитина ніби заново вчиться розуміти її «мову» й аналізувати свої відчуття. В ній прокидається потреба співпереживання. Все це утворює надійний ґрунт для естетизації ставлення дітей до природи і до світу загалом.

У **висновку** зазначимо, що реалізація середовищного підходу у вихованні дітей є дієвою альтернативою будь-яким «рафінованим моно впливам» з боку найдосвідченішого педагога. Тільки в контексті ефективно сконструйованого виховного середовища належної результативності набудуть і учительське слово, і обрані ним методи та форми виховної роботи з дітьми.

Педагогічна інноватика в конструюванні виховного середовища, з нашого погляду, полягає в нівелюванні будь-якої формалістики й шаблонності підходів до організації виховної взаємодії між її суб'єктами. Натомість надзвичайно затребуваний сьогодні «ідейний» тип виховного середовища. Прикладом може стати естетико-виховне середовище, сконструйоване на основі наскрізної ідеї про естетичну виразність усього суцього в здоровій нормі його існування. Визнання своєрідності, унікальності й неповторності естетично виразного в природі, в людині та у навколишньому житті взагалі забезпечить належний рівень естетизації освітнього середовища з наступним розвитком його здатності до творчого самооновлення. Відповідно важливою ознакою інноваційного естетико-виховного середовища є його спроможність забезпечити всім суб'єктам виховного процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Особливо сприятливу ситуацію особистісного розвитку естетико-виховне середовище забезпечує для дітей молодшого шкільного віку – це створення простору ампліфікації (О.Запорожець), тобто простору системного збагачення ситуацій виховання і розвитку за рахунок оптимального використання специфічних видів дитячої діяльності на основі цілісного врахування сенсорної допитливості, ігрового пізнання світу, спонтанної і педагогічно керованої словотворчості (В.Сухомлинський), завжди принадливого для дітей казкового фантазування, предметно-пластичного і музичного самовираження тощо. Сконструйоване на такій основі виховне середовище ефективно сприятиме гуманізації освітнього процесу в школі першого ступеня.

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у детальному дослідженні механізмів формування поведінкових програм молодших школярів у природі як результату виховання їх в умовах естетико-виховного середовища.

### Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Генисаретский О.И. Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы / О.И.Генисаретский. – М.: Путь, 1991. – 153 с.
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории / И.Д. Демакова. – Казань : Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф.Клепко.– Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
6. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Г.Б. Корнетов. – АСОУ, 2009. – 296 с.
7. Крылова Н.Б. Проектирование как создание культурно значимой ситуации в образовании / Н.Б.Крылова // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 32–34.
8. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000.– № 7. – С. 36–41.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М.: Академия. – 1999. – 425 с.
10. Митина Е.Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития: региональный аспект / Е.Г. Митина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5464](http://www.science-education.ru/101-5464) (дата обращения: 15.02.2014)
11. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория / Л.И.Новикова // Педагогика. – 2000.– № 6.– С. С. 28-35.
12. Приходченко Л. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / Л. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С.22-27.
13. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С.Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.
14. Тарасенко Галина. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу / Галина Тарасенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій / за ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – С. 8-14 .
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.